

# El papel de las competencias en el EEES: un instrumento para fomentar la empleabilidad de los titulados universitarios

MARTÍN MARTÍN-GONZÁLEZ\*

CARMEN PÉREZ ESPARRELLS\*\*

## 1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la universidad española ha sufrido una profunda transformación, que se ha intensificado en los últimos años con la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES). Dichos cambios han tratado de responder, entre otras cuestiones, a las crecientes dificultades relacionadas con la inserción laboral de los titulados universitarios y, especialmente, a los desajustes detectados entre la formación recibida en la universidad y los requerimientos del mercado laboral.

En el contexto de crisis económica actual, el mercado de trabajo se vuelve más dinámico y los titulados universitarios se ven obligados a ser más activos para responder a los princi-

pales problemas laborales a los que se enfrentan, entre los que destacan la elevada tasa de paro juvenil, la inestabilidad laboral y los fenómenos de sobrecualificación<sup>1</sup> y de infra-cualificación; en definitiva, importantes desajustes formativo-laborales. En primer lugar, al igual que ocurre con la tasa de desempleo general, la tasa de paro universitario ha sido, durante las últimas décadas, superior en España que en los países europeos más prósperos. Asimismo, este indicador se ha mostrado excesivamente dependiente de la coyuntura económica, aunque menos que el correspondiente a la población no cualificada o con un nivel formativo menor. En segundo lugar, la inestabilidad laboral ha ido aumentando de forma acelerada recientemente. Aunque ésta sigue siendo menos frecuente entre la población con estudios universita-

\* Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria, Universidad Politécnica de Madrid.

\*\* Profesora Titular, Dpto. de Economía y Hacienda Pública. Universidad Autónoma de Madrid.

<sup>1</sup> Siguiendo a GARCÍA-MONTALVO (2005), se utilizan los términos sobrecualificación e infracualificación en lugar de sobreeducación e infraeducación, más correctos desde el punto de vista semántico.

rios, no deja de ser significativa. Un claro ejemplo en relación a esta circunstancia es el incremento del número de contratos laborales de formación en prácticas. Finalmente, otro fenómeno relacionado es el de la sobrequalificación. De nuevo, los datos para España son desfavorables en relación con los países europeos más avanzados y la crisis económica ha empeorado todavía más la situación. Normalmente se relaciona este fenómeno con la debilidad estructural del mercado de trabajo español para absorber mano de obra cualificada, con el modelo productivo de nuestro país y, de forma marginal, con el tipo de formación que se recibe en las universidades españolas.

Los numerosos cambios socioeconómicos acontecidos en los últimos años han provocado profundas modificaciones en el mercado de trabajo y en las características y condiciones del empleo universitario en los países desarrollados, en general, y en España, en particular. Algunos de estos cambios han ampliado la distancia entre la formación universitaria y las necesidades del mundo productivo, que ha sido tachado de rígido a la hora de adaptarse al nuevo contexto. En España, el modelo de universidad –para algunos excesivamente alejado del ámbito empresarial–, puede haber contribuido a que estas dificultades sean mayores. Aunque la universidad no es la única institución involucrada en el proceso de inserción laboral de los egresados, su papel es cada vez más importante. Las diversas reformas universitarias han atendido, en mayor o menor medida, a los requisitos del mercado laboral y a los nuevos retos impuestos por la globalización, pero los cambios más ambiciosos en este sentido han venido de la mano del proceso de construcción del EEES.

El concepto de empleabilidad ha emergido con fuerza en los últimos años para referirse a las posibilidades de los individuos de obtener y mantener un empleo adecuado y satisfactorio. Este concepto pone el acento en la capacidad individual para desarrollarse pro-

fesionalmente. La universidad europea y española lo ha incorporado asumiendo la responsabilidad de fomentar las competencias profesionales requeridas en el mercado de trabajo. Como se verá más adelante, el modelo educativo derivado del EEES ha impulsado una transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje que rota entorno al estudiante y ha provocado cambios en los planes de estudio para atender, entre otros asuntos, a las competencias relacionadas con la empleabilidad.

El objetivo de este artículo es analizar el papel que las competencias han desempeñado en el EEES como instrumento para fomentar la empleabilidad de los titulados en la sociedad del conocimiento. Por un lado, se analiza el proceso a través del cual las universidades asumen la responsabilidad principal de fomentar las competencias para favorecer la empleabilidad de sus titulados, prestando especial atención a los cambios normativos en las enseñanzas universitarias que han tenido lugar en nuestro país. Por otro lado, se presentan algunos de los estudios y proyectos nacionales e internacionales más importantes que se han llevado a cabo para identificar las competencias que los empleadores requieren y para detectar los desajustes entre la formación recibida en la universidad y las necesidades laborales, con un análisis de los principales resultados para el caso español.

Para ello, tras esta introducción, en el apartado dos, se presenta una breve aproximación al concepto de empleabilidad y a las competencias que los empleadores requieren en el marco de la sociedad del conocimiento. En el apartado tres se describe la importancia que la empleabilidad ha tenido dentro del proceso de construcción del EEES, la definición adoptada y las medidas que se proponen para su desarrollo. En el apartado cuatro se describe como las competencias, entendidas como la responsabilidad principal de las instituciones de educación superior en materia de empleabilidad, se sitúan en el centro del

proceso de aprendizaje, dando lugar a modificaciones en la planificación de las enseñanzas. En el apartado cinco se exponen las competencias básicas que han de garantizarse en las enseñanzas universitarias, recogidas en la normativa española, así como diversos listados y clasificaciones de competencias que han servido de orientación a la hora de diseñar las nuevas titulaciones. En el apartado seis se presentan, por un lado, algunos de los proyectos y estudios para analizar la empleabilidad de los egresados universitarios, a nivel europeo y nacional; y por otro lado, algunos resultados relativos a las competencias de los titulados universitarios, a partir de los datos ofrecidos en el proyecto europeo *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Demands on Higher Education in Europe* (REFLEX). Por último, se concluye con una serie de consideraciones finales.

## 2. EL CONCEPTO DE EMPLEABILIDAD

El concepto de empleabilidad ha ido adquiriendo importancia progresivamente en el ámbito académico, político y empresarial. En los últimos años, especialmente a partir de los años noventa, ha sido frecuente su utilización en los medios de comunicación. Numerosos académicos (Baruch, 2001; Forrier y Sels, 2003; Garavan, 1999; Hall, 2004; McQuaid y Lindsay, 2004; de Grip, van Loo y Sanders, 2004; entre muchos otros) se han interesado por la empleabilidad y ésta ha aparecido como uno de los ejes prioritarios de ciertas políticas públicas, con la sociedad del conocimiento como marco (Comisión Europea, 1997; Comisión Europea, 2005).

A pesar de que el uso del término se ha intensificado, «no existe aún una base teórica ni una investigación cuantitativa suficiente» (de Grip et al., 2004). La empleabilidad se ha definido de múltiples formas. Las diferencias están relacionadas con el contexto socioeconómico al que se refiere y con la disciplina o la perspectiva desde la que se trate. Esto no sólo

ha provocado que existan una gran multitud de significados, sino que también difieren las variables y los factores que la componen o la determinan, así como los indicadores que pueden utilizarse en su medición (Forrier y Sels, 2003). No existe, por tanto, una definición única y frecuentemente se pone en duda la idoneidad de ciertos enfoques, especialmente cuando se utilizan para justificar ciertas políticas laborales.

Una de las definiciones de empleabilidad más extendidas es la de Hillage y Pollard (1998). Para estos autores, la empleabilidad es la capacidad de obtener un empleo satisfactorio. De entre el extenso número de definiciones de empleabilidad destacan también la de Van der Heijden (2002) que la entiende como la «capacidad de ser empleado en un trabajo» (p. 44), la de Silla, Gracia y Peiró (2005), que la definen como «la capacidad para encontrar otro trabajo en caso de perder o abandonar el actual» (p. 99) o la de Thijssen (2000), para el cual la empleabilidad es «la capacidad individual para desempeñar una variedad de funciones en un mercado laboral dado» (p. 9). Hillage y Pollard (1998) ofrecen también una definición más amplia que aspira a recoger tanto fenómenos relacionados con la inserción y la trayectoria laboral, como con las condiciones laborales y las características del puesto: «[Empleabilidad es] la capacidad de los individuos para obtener un empleo inicial, mantener el empleo, moverse entre roles dentro de la misma organización, obtener un empleo nuevo si se requiere, e idealmente, asegurar un trabajo adecuado y suficientemente satisfactorio» (p. 15).

McQuaid y Lindsay (2004) realizan un recorrido por los diferentes significados de empleabilidad y concluyen que la principal discusión en torno al concepto está relacionada con la importancia relativa de los distintos factores. En la misma dirección apuntan Gamboa, Gracia, Ripoll y Peiró (2007), al señalar que, en general, la empleabilidad se refiere a las posibilidades de una persona de conseguir un empleo, pero las variables invo-

lucradas alrededor varían según la perspectiva. Las definiciones más estrechas se concentran en las habilidades y los atributos que poseen los individuos, y las más extensas, también llamadas integrales, se construyen incluyendo las circunstancias individuales y otros factores externos, tales como el mercado de trabajo o las políticas públicas para favorecer el empleo.

En cualquier caso, la capacidad de los individuos para tener una determinada trayectoria laboral está relacionada con sus conocimientos, sus habilidades y sus actitudes, con sus circunstancias personales y con las oportunidades de empleo del mercado laboral (Gamboa et al., 2007; McQuaid y Lindsay, 2005; de Grip et al., 2004). Por tanto, no sólo depende de los individuos, sino también de otros agentes socioeconómicos, como las empresas y el sector público (Knight, 2001; McGrath, 2009; McQuaid y Lindsay, 2004). En términos más generales, la relación empleabilidad y empleo está «mediatizada» por un gran número de factores estructurales

de desigualdades en el acceso al empleo, así como factores relativos a la oferta y a la demanda de empleo (Knight, 2001).

Existen numerosas clasificaciones sobre los componentes o factores que integran la empleabilidad, las cuales varían en función de la definición que se utilice. A modo de ejemplo, en el cuadro 1 se presenta la clasificación utilizada por McQuaid y Lindsay (2005).

Al menos hasta los años ochenta, se entendía que la empleabilidad conducía a la obtención de un empleo estable. A partir de entonces, determinados cambios laborales, económicos y normativos, como el exceso de oferta de trabajo, los nuevos procesos de producción de bienes y servicios, el incremento de la desregulación laboral, el aumento de los contratos temporales y a tiempo parcial, etc., produjeron, al menos en los países desarrollados más influyentes, un cambio de paradigma laboral (Martínez y Rentarúa, 2006) que alteró el modelo de empleo, tradicionalmente

CUADRO 1. FACTORES DE EMPLEABILIDAD

FACTORES INDIVIDUALES	CIRCUNSTANCIAS PERSONALES	FACTORES EXTERNOS
<b>Habilidades y atributos de empleabilidad</b> <i>Atributos esenciales</i> <i>Competencias personales</i> <i>Competencias clave transferibles</i> <i>Habilidades transferibles de alto nivel</i> <i>Cualificaciones</i> <i>Conocimiento básico sobre el trabajo</i> <i>Vinculación con el mercado laboral</i> <b>Características demográficas</b> <b>Salud y bienestar</b> <i>Salud</i> <i>Discapacidad</i> <b>Búsqueda de empleo</b> <b>Adaptabilidad y movilidad</b>	<b>Circunstancias familiares/del hogar</b> <i>Responsabilidades de cuidados directas</i> <i>Otras responsabilidades familiares o de cuidado</i> <i>Otras circunstancias del hogar</i> <b>Cultura del trabajo</b> <b>Acceso a los recursos</b> <i>Acceso al transporte</i> <i>Acceso al capital financiero</i> <i>Acceso al capital social</i>	<b>Factores de demanda</b> <i>Factores del mercado de trabajo</i> <i>Factores macroeconómicos</i> <i>Características de los puestos vacantes</i> <i>Factores de contratación</i> <b>Factores de apoyo</b> <i>Factores de la política de empleo</i> <i>Otros factores de política</i>

Fuente: Adaptado de McQuaid y Lindsay (2005).

basado en la estabilidad de la relación a largo plazo (Arocena, Núñez y Villanueva, 2007). Por este motivo, la empleabilidad se entiende actualmente como un mecanismo de proyección laboral, ya que el individuo «empleable» se mantiene atractivo para el mercado laboral, de forma que no sólo tiene más posibilidades de mantener el empleo que posee, sino que si lo pierde, puede obtener otro sin dificultad.

Los factores de empleabilidad serán distintos en función del contexto socioeconómico al que vayan referidos. En relación a las habilidades y los atributos individuales, su composición variará en función de las necesidades productivas de las empresas (Smetherham, 2006; Brennan, Johnston, Little, Shah, y Woodley, 2001) y de otros aspectos relacionados con los valores sociales. Uno de los cambios socioeconómicos más importantes de los últimos años está relacionado con el auge de la sociedad del conocimiento. El incremento del uso de la tecnología, el aumento de la velocidad a la que se desplaza la información y el crecimiento de las relaciones comerciales y sociales internacionales ha alterado los requisitos de las empresas en relación a las competencias que han de tener sus trabajadores y trabajadoras. Entre otros aspectos, el nuevo marco exige que éstos se mantengan actualizados y sean receptivos a los cambios relacionados con las funciones del puesto que ocupan o con las actividades que desarrollan. (Mora, 2004). El Libro Blanco de la Comisión Europea (1995) «Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento», señalaba los aspectos en los que debería actuarse para fomentar la empleabilidad, entre los que destacan: favorecer la adquisición de nuevos conocimientos, acercar los empleadores a las escuelas, evitar la exclusión social de los adultos sin cualificación y fomentar el aprendizaje de idiomas. En el mismo sentido, Riesco (2008:82) señala que para sostener la empleabilidad se requiere «formación continua; rediseño de las tareas o puestos con vistas al desarrollo profesional; y dirección involucrada en los procesos».

En el proyecto europeo REFLEX se utilizaba el adjetivo «flexible» para sintetizar las características que debe tener el individuo empleable en la sociedad del conocimiento. Mora (2004) y Rahona y Pérez-Esparrells (2010) profundizan en esta relación entre necesidades del mercado laboral y características individuales. Entre otros aspectos, señalan que los trabajadores deben tener las siguientes características: disponer de conocimientos y destrezas en diversos campos de conocimiento, que les permitan adaptarse a las necesidades del mercado y a los cambios en los objetivos de las empresas; adaptarse a los cambios y seguir aprendiendo (formándose) a lo largo de la vida laboral, ya que los conocimientos quedan obsoletos rápidamente debido a que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC) han incrementado la velocidad a la que se mueve y se transforma el conocimiento; dominar y poseer habilidades en idiomas y en nuevas tecnologías, que son cada vez más habituales debido a la internacionalización empresarial y al uso cotidiano de la informática; y tener unos determinados valores y actitudes personales, donde destacan la solidaridad, la confianza, el liderazgo, etc.

Teniendo en cuenta el incremento de la competitividad para acceder a los puestos que requieren una alta cualificación, relacionado con la escasa creación de puestos de este tipo y el incremento de los titulados universitarios (Albert y Mallorquí, 2011), los procesos de selección de las empresas se realizan frecuentemente en función de otras capacidades o competencias distintas a los conocimientos o las habilidades en la disciplina concreta en la que se haya formado el individuo. Por esta razón, algunos autores han apuntado a que las capacidades que se han presentado son las prioritarias para fomentar la empleabilidad. Por ejemplo, Belt y Richardson (2005) señalan que las empresas requieren cada vez más «*soft skills*», entre las que incluyen habilidades de comunicación e interpersonales. Por su parte, Barrio (2005) señala que, ade-

más de las competencias específicas del puesto de trabajo, las personas deben adquirir una serie de competencias transversales, comunes a distintas profesiones, y por tanto, «transferibles» en distintos empleos y economías.

En el ámbito educativo, y en gran parte del mundo académico, se ha optado por sintetizar todo este conjunto de habilidades, destrezas, conocimientos, capacidades, aptitudes, etc., bajo el sustantivo de competencias. Así, el proyecto europeo *Tuning Educational Structures in Europe* (llamado habitualmente proyecto Tuning), de gran influencia en la construcción del EEES, definió las competencias como «una combinación dinámica de conocimientos, habilidades, capacidades y valores». Otras definiciones ahondan en los objetivos y la naturaleza de las competencias. Así, Pinto (1999) las identificaba con «la capacidad para actuar con eficiencia y satisfacción en relación a sí mismo y al medio natural y social», y añadía que «las competencias son macrohabilidades que integran tres tipos de saberes o aprendizajes: conceptual (saber), procedimental (saber hacer) y actitudinal (ser)».

Las competencias pueden clasificarse de diferentes formas. Teniendo en cuenta la división que se ha presentado entre las com-

petencias específicas de un ámbito de conocimiento y aquellas que son transversales a diversos ámbitos, una primera clasificación sería la que diferencia entre competencias específicas y genéricas. Esta clasificación dual, señalan Manjón y López (2008), ya había sido establecida por Becker en 1983. En la misma dirección apuntan Sherer y Eadie (1987) al dividir entre habilidades técnicas y no técnicas, correspondiéndose las primeras con las relacionadas con una disciplina específica y las no técnicas como las transferibles a varios campos. Otros han hecho referencia al lugar en el que se adquieren las competencias como medio para clasificarlas. La división de Delgado (2005) sugiere que los conocimientos teóricos se obtienen en el ámbito académico mientras que el resto se alcanzan en el sector profesional. Más explícita es la división de Hejike, Meng y Ramaekers (2002), que hablan de competencias adquiridas en la educación y competencias adquiridas en el trabajo, pudiéndose distinguir las primeras entre las que son aplicadas directamente y las que sirven de base para adquirir nuevos conocimientos.

Otras divisiones se han establecido en relación a la naturaleza o a la tipología de las competencias. En sentido amplio suele distinguirse entre competencias cognitivas, pro-

CUADRO 2. CLASIFICACIÓN DE COMPETENCIAS

COMPETENCIAS ESPECIALIZADAS	COMPETENCIAS METODOLÓGICAS	COMPETENCIAS SOCIALES	COMPETENCIAS PARTICIPATIVAS
Conocimientos Destrezas Habilidades	Flexibilidad	Sociabilidad Modos de conducta	Participación
Interdisciplinarios Específicos Extendidos vertical y horizontalmente	Métodos de trabajo y variables Pensamiento independiente Adaptabilidad	Voluntad, flexibilidad y adaptabilidad Actitud positiva hacia el trabajo Voluntad de ayudar, espíritu de equipo	Capacidad coordinadora Organizativa De persuasión De toma de decisiones De asumir responsabilidades De liderazgo

Fuente: Mora (2004), adaptado de Bunk (2004)



cedimentales y actitudinales (Weinberg, 2004; Pinto, 1999). Villa y Poblete (2007) clasificaron las competencias genéricas como instrumentales, interpersonales y sistémicas. Bunk (1994) establece una división entre competencias especializadas, metodológicas, sociales y participativas. Las primeras incluirían los conocimientos, destrezas y habilidades en uno o varios campos de actividad, que equivaldrían a las competencias cognitivas y procedimentales, mientras que los otros tres grupos estarían más relacionados con las actitudinales como se recoge en el Cuadro 2.

### 3. LA IMPORTANCIA DE LA EMPLEABILIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN DEL EEES

El proceso de construcción del EEES comienza en 1998 cuando los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido se reúnen y trazan las primeas líneas de convergencia a las que debían tender los países para armonizar sus sistemas de educación superior, dando lugar a la llamada Declaración de la Sorbona. Al año siguiente se reúnen veintinueve ministros europeos de educación en Bolonia y definen los objetivos para la construcción del EEES, dando lugar a la Declaración de Bolonia. Desde entonces, se han venido celebrando diversas conferencias ministeriales, en las que se han evaluado los logros alcanzados y se han ido planificado los objetivos y las acciones del periodo siguiente, hasta su finalización en 2010. No obstante, muchas de las reformas no se han consolidado y se mantienen los esfuerzos para cumplir con los objetivos que se han marcado después de ese horizonte de 2010.

Los objetivos generales del EEES son mejorar la competitividad de los sistemas universitarios europeos e incrementar la empleabilidad y la movilidad de los ciudadanos; de forma tal que se favorezca la construcción de una «Europa del conocimiento» que responda a los cambios socioeconómicos y sea competitiva a nivel internacional.

La definición de empleabilidad adoptada por el Grupo de Seguimiento de Bolonia (BFUG, por sus siglas en inglés) es «la capacidad de obtener un primer empleo, de mantenerlo y de ser capaz de moverse en el mercado laboral». Una definición complementaria es la que se utilizó en el Seminario Oficial de Bolonia *The employability and its links to the objectives of the Bologna Process*, celebrado en Eslovenia en 2004. En el informe resultante se señala que la empleabilidad es «un conjunto de logros - habilidades, comprensiones y atributos personales - que incrementan la probabilidad de los graduados de obtener un empleo y tener éxito en la ocupación elegida, con beneficios para los trabajadores, la comunidad y la economía» (Vukasović, 2004: 2).

En la reunión ministerial de Londres se remarcó la importancia de mejorar la empleabilidad, convirtiéndose en una de las líneas de acción prioritarias durante el periodo 2007-2009. Para ello, en la Declaración de Londres (2007) se solicita al BUFG que analice la forma de incrementar la empleabilidad de los titulados superiores en el contexto del aprendizaje a lo largo de toda la vida. El informe resultante de este grupo de expertos sugería, entre otras medidas, las siguientes: sensibilizar a los empleadores sobre el valor del título de licenciatura y los resultados de aprendizaje; involucrar a los empleadores en la elaboración de los planes de estudio e innovación curricular en base a los resultados del aprendizaje; proveer de carreras y servicios de orientación; diseñar planes de empleo y de carrera dentro del servicio público compatibles con el nuevo sistema de titulaciones; fomentar el auto empleo; favorecer el reconocimiento de títulos en el mercado de trabajo de toda Europa; y reforzar el papel de la educación superior en el aprendizaje permanente y el desarrollo profesional continuo.

En general, el EEES ha propuesto y aplicado dos grupos de medidas para fomentar la empleabilidad. El primer grupo incluiría las medidas destinadas a favorecer la inser-

ción laboral de forma directa, por ejemplo a través del reconocimiento de títulos, de la creación de servicios de empleo, de la organización de foros de empleo, del fomento del emprendimiento, etc. El segundo grupo estaría relacionado con el fomento de las competencias que se requieren en el mercado laboral. Según la página web oficial del EEES, el papel fundamental que debe desempeñar la educación superior en la empleabilidad es: «dotar a los estudiantes con las habilidades y atributos (conocimientos, actitudes y comportamientos) que los individuos necesitan en el trabajo y los empleadores demandan, y asegurar que las personas tienen las oportunidades para mantener o renovar estas habilidades y atributos a lo largo de su vida laboral».

Dentro de este segundo conjunto de medidas, destacan, por la importancia concedida dentro del proceso de construcción del EEES, la promoción de la movilidad y el fomento del aprendizaje a lo largo de toda la vida. La movilidad forma parte de los objetivos prioritarios en la construcción del EEES. En la Declaración de Berlín se resalta la necesidad de asegurar un periodo substancial de estudio en el extranjero en programas de estudio afines para fomentar la diversidad lingüística y el aprendizaje de la lengua, tal que los y las estudiantes puedan alcanzar su completo potencial para una identidad, ciudadanía y empleabilidad europea. En la Declaración de Londres se hace hincapié en que la movilidad es importante para el desarrollo personal y para el fomento de la empleabilidad. En síntesis, se vincula el concepto de movilidad con el de empleabilidad a través de las capacidades lingüísticas y culturales. El aprendizaje a lo largo de toda la vida también ha ocupado un lugar destacado en el proceso de construcción del EEES. Ya en la Declaración de La Sorbona se señalaba que «los estudiantes deberían ser capaces de acceder al mundo académico en cualquier momento de su vida profesional y desde diversos campos» (p. 1), de forma que puedan adaptarse a los cambios

en los requisitos laborales derivados de la sociedad del conocimiento. Así quedaba recogido en la Declaración de Praga, donde se hace hincapié en que el aprendizaje de toda la vida es un elemento esencial del EEES: «En la Europa futura, construida sobre una sociedad del conocimiento son necesarias para encarar los desafíos de la competitividad y el uso de nuevas tecnologías y para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida». Se espera, en fin, que el aprendizaje a lo largo de toda la vida lleve aparejada la «obtención de cualificaciones, la ampliación de conocimientos y un mejor entendimiento de la realidad, la adquisición de nuevas habilidades y competencias y el enriquecimiento del desarrollo personal» (Comunicado de Lovaina, 2009: 3), lo que, siguiendo el planteamiento que se ha venido haciendo, mantendrá a los individuos atractivos para el mercado laboral, al tiempo que mejorará la competitividad de las empresas en las que trabajan y de la economía en general.

Entre las medidas que se han denominado como «directas», merece especial atención la coordinación y la comparación de las enseñanzas en los países europeos. Entre otros objetivos, las actuaciones en este sentido persiguen que los individuos puedan aplicar sus conocimientos en todo el área educativa, de forma tal que se incremente su probabilidad de obtener un empleo. En la Declaración de Praga quedaba recogido este aspecto al señalar que el reconocimiento profesional y académico de las enseñanzas universitarias permitiría que los ciudadanos puedan usar sus cualificaciones, competencias y habilidades a lo largo del EEES. Para alcanzar este objetivo se han emprendido diversas acciones, entre las que se señalan la aplicación del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS, por sus siglas en inglés), la adopción de marcos de cualificaciones y la adopción del suplemento europeo al título, que a continuación serán revisadas.



#### 4. LAS COMPETENCIAS COMO REFERENCIA A PARTIR DE LA CUAL ORGANIZAR Y PLANIFICAR LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS

La empleabilidad ha llegado a establecerse como uno de los pilares del nuevo paradigma educativo en el marco del EEES. La principal responsabilidad de las instituciones de educación superior en este sentido es la de dotar a los y las estudiantes de las competencias –en sentido amplio, incluyendo destrezas, habilidades, conocimientos, actitudes, etc.– necesarias para su futuro laboral. Como se ha visto, en la construcción del EEES se ha impulsado un modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante y destinado a la adquisición de competencias, lo que ha convertido a éstas en la referencia a partir de la cual organizar y planificar las enseñanzas universitarias.

En las distintas reuniones ministeriales del «Proceso Bolonia» se plantearon diversas actuaciones que situaron a las competencias como objetivo último del proceso de aprendizaje. Concretamente, las cualificaciones de cada uno de los tres ciclos en los que se han reorganizado las enseñanzas universitarias pasan a definirse y medirse en términos de competencias.

En la Declaración de Berlín «Los Ministros retaron a los estados miembros a elaborar un marco de calificaciones comparables y compatibles, para sus sistemas de educación superior» (p. 3). Asimismo señalaban la importancia de elaborar un marco europeo de cualificaciones para el área de educación superior<sup>2</sup>. Estos marcos debían facilitar la comparación y la transparencia de los sistemas universitarios, así como facilitar la movilidad y la

empleabilidad de los titulados universitarios de los países miembros. Finalmente, en la conferencia ministerial de Bergen, celebrada en 2005, se adopta el Marco Europeo de Cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior (QF-EHEA, por sus siglas en inglés)<sup>3</sup>. En España se estableció el nuevo Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), construido a partir del QF-EHEA, a través del Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio (Cuadro 3).

Estos marcos de cualificaciones comprenden «tres ciclos (...), los descriptores genéricos basados en resultados del aprendizaje y competencias para cada ciclo y los intervalos en créditos en el primer y segundo ciclo» (Declaración de Bergen, 2005: 2). Para cada ciclo –con sus correspondientes créditos– se presentan los descriptores genéricos en términos de resultados de aprendizaje y competencias. Cada descriptor recoge una declaración de las expectativas en materia de competencias asociadas a las cualificaciones de los distintos ciclos. Por tanto, las competencias pasan a ser la referencia con la que definir las cualificaciones exigidas para cada ciclo, marcando la orientación y el nivel que ha de alcanzarse.

Cada ciclo debe ofrecer las competencias necesarias para el desempeño de las actividades académicas o profesionales. En líneas generales, las titulaciones de grado ofrecen una formación general sobre una disciplina y proporciona al titulado las herramientas básicas para incorporarse al mercado laboral y realizar adecuadamente sus funciones; las titulaciones de máster pueden ir dirigidas a la actividad profesional o a la actividad investigadora, ofreciendo una formación avanzada, que puede ser especializada o generalista; y el doctorado va dirigido a la investigación de alto nivel en un campo de conocimiento.

<sup>2</sup> En las distintas declaraciones del «Proceso Bolonia» se insiste también en la necesidad de crear marcos de cualificaciones para el aprendizaje permanente. De esta forma, la Comisión Europea ha promovido el Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje a lo largo de la vida (EQF), a partir del cual se establecerá el Marco Español de Cualificaciones para el Aprendizaje a lo largo de la Vida (MECU).

<sup>3</sup> Es relevante señalar que en la construcción del QF-EHEA se tuvo especialmente en cuenta la aportación de los denominados «descriptores de Dublín» –desarrollados por el grupo internacional de expertos *Joint Quality Initiative* (JQI)–.

CUADRO 3. MARCOS DE CUALIFICACIONES

QF-EHEA	MECES
Primer ciclo: Grado(180-240 ECTS)	
<p>Hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.</p> <p>Sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.</p> <p>Tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.</p> <p>Puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.</p> <p>Hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.</p>	<p>Haber adquirido conocimientos avanzados y demostrado una comprensión de los aspectos teóricos y prácticos y de la metodología de trabajo en su campo de estudio con una profundidad que llegue hasta la vanguardia del conocimiento.</p> <p>Poder, mediante argumentos o procedimientos elaborados y sustentados por ellos mismos, aplicar sus conocimientos, la comprensión de estos y sus capacidades de resolución de problemas en ámbitos laborales complejos o profesionales y especializados que requieren el uso de ideas creativas e innovadoras.</p> <p>Tener la capacidad de recopilar e interpretar datos e informaciones sobre las que fundamentar sus conclusiones incluyendo, cuando sea precisa y pertinente, la reflexión sobre asuntos de índole social, científica o ética en el ámbito de su campo de estudio.</p> <p>Ser capaces de desenvolverse en situaciones complejas o que requieran el desarrollo de nuevas soluciones tanto en el ámbito académico como laboral o profesional dentro de su campo de estudio.</p> <p>Saber comunicar a todo tipo de audiencias (especializadas o no) de manera clara y precisa, conocimientos, metodologías, ideas, problemas y soluciones en el ámbito de su campo de estudio.</p> <p>Ser capaces de identificar sus propias necesidades formativas en su campo de estudio y entorno laboral o profesional y de organizar su propio aprendizaje con un alto grado de autonomía en todo tipo de contextos (estructurados o no).</p>

CUADRO 3. (Continuación)

QF-EHEA	MECES
Segundo ciclo: Máster (60-120 ECTS)	
<p>Hayan demostrado poseer y comprender conocimientos que se basan en los típicamente asociados al primer ciclo y los amplían y mejoran, lo que les aporta una base o posibilidad para ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación.</p> <p>Sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio.</p> <p>Sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios.</p> <p>Sepan comunicar sus conclusiones -y los conocimientos y razones últimas que las sustentan- a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades.</p> <p>Posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.</p>	<p>Haber adquirido conocimientos avanzados y demostrado, en un contexto de investigación científica y tecnológica o altamente especializado, una comprensión detallada y fundamentada de los aspectos teóricos y prácticos y de la metodología de trabajo en uno o más campos de estudio.</p> <p>Saber aplicar e integrar sus conocimientos, la comprensión de estos, su fundamentación científica y sus capacidades de resolución de problemas en entornos nuevos y definidos de forma imprecisa, incluyendo contextos de carácter multidisciplinar tanto investigadores como profesionales altamente especializados.</p> <p>Saber evaluar y seleccionar la teoría científica adecuada y la metodología precisa de sus campos de estudio para formular juicios a partir de información incompleta o limitada incluyendo, cuando sea preciso y pertinente, una reflexión sobre la responsabilidad social o ética ligada a la solución que se proponga en cada caso.</p> <p>Ser capaces de predecir y controlar la evolución de situaciones complejas mediante el desarrollo de nuevas e innovadoras metodologías de trabajo adaptadas al ámbito científico/investigador, tecnológico o profesional concreto, en general multidisciplinar, en el que se desarrolle su actividad.</p> <p>Saber transmitir de un modo claro y sin ambigüedades a un público especializado o no, resultados procedentes de la investigación científica y tecnológica o del ámbito de la innovación más avanzado, así como los fundamentos más relevantes sobre los que se sustentan.</p> <p>Haber desarrollado la autonomía suficiente para participar en proyectos de investigación y colaboraciones científicas o tecnológicas dentro su ámbito temático, en contextos interdisciplinares, en su caso, con una alta componente de transferencia del conocimiento.</p> <p>Ser capaces de asumir la responsabilidad de su propio desarrollo profesional y de su especialización en uno o más campos de estudio.</p>

CUADRO 3. (Continuación)

QF-EHEA	MECES
Tercer ciclo: Doctorado	
<p>Hayan demostrado una comprensión sistemática de un campo de estudio y el dominio de las habilidades y métodos de investigación relacionados con dicho campo.</p> <p>Hayan demostrado la capacidad de concebir, diseñar, poner en práctica y adoptar un proceso sustancial de investigación con seriedad académica.</p> <p>Hayan realizado una contribución a través de una investigación original que amplíe las fronteras del conocimiento desarrollando un corpus sustancial, del que parte merezca la publicación referenciada a nivel nacional o internacional.</p> <p>Sean capaces de realizar un análisis crítico, evaluación y síntesis de ideas nuevas y complejas.</p> <p>Sepan comunicarse con sus colegas, con la comunidad académica en su conjunto y con la sociedad en general acerca de sus áreas de conocimiento.</p> <p>Se les suponga capaces de fomentar, en contextos académicos y profesionales, el avance tecnológico, social o cultural dentro de una sociedad basada en el conocimiento.</p>	<p>Haber adquirido conocimientos avanzados en la frontera del conocimiento y demostrado, en el contexto de una investigación científica reconocida internacionalmente, una comprensión profunda, detallada y fundamentada de los aspectos teóricos y prácticos y de la metodología científica en uno o más ámbitos investigadores.</p> <p>Haber hecho una contribución original y significativa a la investigación científica en su ámbito de conocimiento y que esta contribución haya sido reconocida como tal por la comunidad científica internacional.</p> <p>Haber demostrado que son capaces de diseñar un proyecto de investigación con el que llevar a cabo un análisis crítico y una evaluación de situaciones imprecisas donde aplicar sus contribuciones y sus conocimientos y metodología de trabajo para realizar una síntesis de ideas nuevas y complejas que produzcan un conocimiento más profundo del contexto investigador en el que se trabaje.</p> <p>Haber desarrollado la autonomía suficiente para iniciar, gestionar y liderar equipos y proyectos de investigación innovadores y colaboraciones científicas, nacionales o internacionales, dentro de su ámbito temático, en contextos multidisciplinarios y, en su caso, con una alta componente de transferencia de conocimiento.</p> <p>Haber mostrado que son capaces de desarrollar su actividad investigadora con responsabilidad social e integridad científica.</p> <p>Haber justificado que son capaces de participar en las discusiones científicas que se desarrollen a nivel internacional en su ámbito de conocimiento y de divulgar los resultados de su actividad investigadora a todo tipo de públicos.</p> <p>Haber demostrado dentro de su contexto científico específico que son capaces de realizar avances en aspectos culturales, sociales o tecnológicos, así como de fomentar la innovación en todos los ámbitos en una sociedad basada en el conocimiento.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir del QF-EHEA y del MECES.

Por otra parte, el sistema ECTS, que se basa en la propuesta del proyecto Tuning, describe, en términos de competencias, los resultados de aprendizaje de los estudiantes universitarios. La declaración de Bolonia señalaba entre sus objetivos el establecimiento de un sistema de créditos como el ECTS, que fomente la movilidad y que tenga en cuenta el aprendizaje permanente, incluido el obtenido fuera del sistema de enseñanza superior. La declaración de Praga (2001) insistía en la necesidad de implantar un sistema de créditos como el ECTS, o compatible con él, y se señalaba que «tales arreglos facilitarán el acceso de estudiantes al mercado laboral europeo y mejorarán la compatibilidad, el atractivo y la competitividad de la educación superior europea» (p. 2). En España, la implantación del sistema de créditos europeos se produce a través del Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, en el que se indica que:

El sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos ofrece (...) los instrumentos para comprender y comparar fácilmente los sistemas educativos, facilitar el reconocimiento de las cualificaciones profesionales y la movilidad nacional e internacional (...), incrementar la colaboración entre universidades y la convergencia de las estructuras educativas y, en fin, fomentar el aprendizaje en cualquier momento de la vida y en cualquier país de la Unión Europea.

En definitiva, los marcos de cualificaciones y el ECTS son las principales «herramientas» que sitúan a las competencias como objetivo último del proceso de aprendizaje. En consecuencia, las competencias se han convertido en la referencia a partir de la cual organizar y planificar las enseñanzas universitarias en los países miembros del EEES, entre ellos España. La legislación española, en el Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, hacía referencia a este aspecto de la siguiente forma:

Los planes de estudio conducentes a la obtención de un título deberán (...) tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias (...) La nueva organización de las enseñanzas incrementará la empleabilidad de los titulados al tiempo que cumple con el objetivo de garantizar su compatibilidad con las normas reguladoras de la carrera profesional de los empleados públicos.

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), el principal organismo encargado de la evaluación de los planes de estudio en España – a través del programa Verifica –específica que todas las acciones curriculares habrán de estar dirigidas a que los y las estudiantes adquieran dichas competencias y, por lo tanto, deberán trasladarse al plan de estudios (ANECA, 2012a). Asimismo, en el «Protocolo de evaluación para la verificación de los títulos oficiales» se señalaba que:

El plan de estudio debe mostrar una coherencia interna global entre las competencias, los contenidos, los resultados de aprendizaje, las actividades formativas, los sistemas de evaluación, las modalidades de enseñanza, la distribución temporal de los estudios y materias y el carácter teórico-práctico de las mismas (Red Española de Agencias de Calidad Universitaria [REACU], 2011).

Entre otros aspectos, la ANECA establece que las prácticas externas, la movilidad, las actividades presenciales —en los casos en que la titulación sea no presencial—, las actividades formativas y metodológicas, los sistemas de evaluación, la composición y denominación de las asignaturas, la organización temporal —a tiempo completo o tiempo parcial— de los ciclos, etc., se organicen y desarrollen de forma coherente con las competencias que deben adquirirse. Además, la organización de las asignaturas, materias y módulos de las titulaciones debe favorecer la adquisición de las competencias por parte de los estudiantes

y los créditos que las integran deben ser coherentes con el tipo y la cantidad de competencias que los componen. Por otra parte, las competencias se sitúan también como la referencia a partir de la cual establecer el reconocimiento de créditos para los títulos propios y los cursos puente o de adaptación.

Aunque es relevante destacar el gran esfuerzo que la universidad española en su conjunto ha hecho a la hora de organizar y planificar sus enseñanzas, todavía existen ciertos sectores que se muestran especialmente reticentes a la hora de asumir estos cambios en la práctica e introducir verdaderas modificaciones en los métodos pedagógicos y de evaluación para incorporar el enfoque de competencias. El proceso de enseñanza-aprendizaje al que se aspira para favorecer la empleabilidad de los egresados universitarios se caracteriza, entre otros aspectos, por la creación de entornos de aprendizaje cooperativos, por la redefinición de los roles del profesor y el estudiante y por la inclusión de métodos informales y no estructurados de aprendizaje. En diversos foros se ha puesto en evidencia la contradicción que supone formar en competencias complejas y nuevas relacionadas con la empleabilidad con los mismos métodos pedagógicos y las mismas actividades formativas que en las enseñanzas no adaptadas al EEES. De ahí la importancia de programas como DOCENTIA puestos en marcha por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para medir la calidad de la docencia y destacar aquellas buenas prácticas que pueden constituir un estudio de caso para toda la comunidad universitaria.

## 5. LAS COMPETENCIAS EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL

El Real Decreto 861/2010 –que modifica el Real Decreto 1393/2007– y el Real Decreto 99/2011, establecen el marco normativo en relación a la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. En lo relativo a la

evaluación de los títulos, se establece que la ANECA y otros organismos de evaluación pertenecientes a la Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (ENQA) e inscritas en el Registro Europeo de Agencias de Calidad (EQAR), podrán realizar la evaluación de los planes de estudio. Con este fin, la ANECA desarrolló el programa Verifica. En el programa Verifica la ANECA establece que los títulos deben especificar, para cada módulo, materia y asignatura, las competencias que van a adquirir los y las estudiantes. Estas competencias deben estar redactadas de forma clara y precisa, alineadas con el MECES, ser evaluables, estar garantizadas para todos los estudiantes y ser exigidas para otorgar el título. Como mínimo, cada título debe garantizar las competencias básicas que aparecen en los reales decretos 861/2010 – para el caso de grado y máster - y 99/2011 – para el caso de doctorado – y las que aparecen en el MECES, comunes para todas las titulaciones de un mismo ciclo.

La ANECA (2012a) define las competencias de la siguiente forma:

[Las competencias son un] conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes que se adquieren o desarrollan mediante experiencias formativas coordinadas, las cuales tienen el propósito de lograr conocimientos funcionales que den respuesta de modo eficiente a una tarea o problema de la vida cotidiana y profesional que requiera un proceso de enseñanza y aprendizaje (ANECA, 2012a:20).

Para determinar las competencias en cada titulación, la ANECA recomienda que se consulten colectivos o entidades no universitarias relacionadas con el título, como por ejemplo asociaciones profesionales o empresas del sector de actividad, con el objetivo de que el perfil profesional se ajuste a las demandas sociales y laborales. Con esta finalidad, se han venido desarrollando diversos estudios y proyectos, incluso desde antes del inicio del



## CUADRO 4. COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA LEGISLACIÓN ESPAÑOLA

Grado
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.</li> <li>- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.</li> <li>- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.</li> <li>- Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.</li> <li>- Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.</li> </ul>
Máster
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poseer y comprender conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación.</li> <li>- Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio.</li> <li>- Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios.</li> <li>- Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones –y los conocimientos y razones últimas que las sustentan– a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades.</li> <li>- Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.</li> </ul>
Doctorado
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión sistemática de un campo de estudio y dominio de las habilidades y métodos de investigación relacionados con dicho campo.</li> <li>- Capacidad de concebir, diseñar o crear, poner en práctica y adoptar un proceso sustancial de investigación o creación.</li> <li>- Capacidad para contribuir a la ampliación de las fronteras del conocimiento a través de una investigación original.</li> <li>- Capacidad de realizar un análisis crítico y de evaluación y síntesis de ideas nuevas y complejas.</li> <li>- Capacidad de comunicación con la comunidad académica y científica y con la sociedad en general acerca de sus ámbitos de conocimiento en los modos e idiomas de uso habitual en su comunidad científica internacional.</li> <li>- Capacidad de fomentar, en contextos académicos y profesionales, el avance científico, tecnológico, social, artístico o cultural dentro de una sociedad basada en el conocimiento.</li> <li>- Desenvolverse en contextos en los que hay poca información específica.</li> <li>- Encontrar las preguntas claves que hay que responder para resolver un problema complejo.</li> <li>- Diseñar, crear, desarrollar y emprender proyectos novedosos e innovadores en su ámbito de conocimiento.</li> <li>- Trabajar tanto en equipo como de manera autónoma en un contexto internacional o multidisciplinar.</li> <li>- Integrar conocimientos, enfrentarse a la complejidad y formular juicios con información limitada.</li> <li>- La crítica y defensa intelectual de soluciones.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir del Real Decreto 861/2010 y del Real Decreto 99/2011 de la legislación española

proceso de construcción del EEES, que han tratado de identificar las competencias más importantes en el mercado de trabajo para cada titulación, rama o disciplina académica.

La ANECA sugiere que los responsables del diseño de los títulos se basen en la clasificación del Ministerio de Educación utilizada en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT). En los casos del grado y del máster distinguen tres categorías: competencias básicas o generales, comunes a la mayoría de los títulos pero adaptadas al contexto específico de cada uno; competencias específicas, propias a un sector de actividad, una ocupación o un título académico; y transversales, comunes a todos los estudiantes de una misma universidad o centro. En el caso del doctorado, sólo contemplan dos categorías: competencias generales y capacidades y destrezas personales (ANECA, 2012b). En la práctica, al menos para el grado y el máster, se distinguen normalmente dos grupos: competencias genéricas y específicas. Las competencias específicas son las que están estrictamente

relacionadas con un campo concreto de conocimiento o con una actividad profesional determinada y las genéricas o transferibles son comunes a todos ellos, necesarias en cualquier puesto laboral.

Esta clasificación en dos categorías principales había sido anteriormente propuesta por el proyecto Tuning, que tuvo una gran influencia en numerosos aspectos clave del «Proceso Bolonia». A su vez, en este proyecto se distinguen tres grupos de competencias genéricas: instrumentales, interpersonales y sistémicas (Cuadro 5).

Otra clasificación de competencias de gran influencia ha sido la utilizada por la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) en su trabajo *Educació superior i treball a Catalunya. Estudi de la inserció laboral dels graduats de les universitats públiques catalanes* (2003), que dividía cuatro grupos: académicas, instrumentales, interpersonales y cognitivas (Cuadro 6).

CUADRO 5. COMPETENCIAS GENÉRICAS DEL PROYECTO TUNING

Competencias instrumentales	Competencias interpersonales	Competencias sistémicas
Capacidad de análisis y síntesis	Capacidad crítica y autocrítica	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
Capacidad de organizar y planificar	Trabajo en equipo	Habilidades de investigación
Conocimientos generales básicos	Habilidades interpersonales	Capacidad de aprender
Conocimientos básicos de la profesión	Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar	Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones
Comunicación oral y escrita en la propia lengua	Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas	Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)
Conocimiento de una segunda lengua	Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Liderazgo
Habilidades básicas de manejo del ordenador	Habilidad de trabajar en un contexto internacional	Conocimiento de culturas y costumbres de otros países
Habilidades de gestión de la información	Compromiso ético	Habilidad para trabajar de forma autónoma
Resolución de problemas		Diseño y gestión de proyectos
Toma de decisiones		Iniciativa y espíritu emprendedor
		Preocupación por la calidad
		Motivación de logro

Fuente: Elaboración propia a partir de información recogida en el proyecto Tuning (2005)

CUADRO 6. COMPETENCIAS DEL ESTUDIO DE LA AQU

Competencias académicas	Competencias instrumentales	Competencias interpersonales	Competencias cognitivas
Formación teórica	Capacidad de gestión	Expresión escrita/oral	Resolución de problemas
Formación práctica	Otras instrumentales: idiomas, informática, documentación	Trabajo en equipo	Pensamiento crítico
		Capacidad de liderazgo	Razonamiento cotidiano
			Creatividad

Fuente: Elaboración propia a partir del estudio Educació superior i treball a Catalunya. Estudi de la inserció laboral dels graduats de les universitats públiques catalanes, Rodríguez, S. (Dir.) (2003)

Por otra parte, la ANECA impulsó la realización de diversos Libros Blancos, elaborados por diversas redes de investigadores pertenecientes a todas las universidades españolas, en los que se presentan los aspectos fundamentales que deben ser tenidos en cuenta en el diseño de los títulos de grado, entre ellos las características de la titulación y su correspondencia europea, la inserción laboral, los perfiles profesionales y las competencias que los titulados adquieren durante los estudios y las que requieren en sus empleos. Los Libros Blancos proponen listados y clasificaciones de competencias —casi siempre partiendo de la división general entre específicas y genéricas<sup>4</sup>— que podrían constituir algunas titulaciones. Sin embargo, diversos expertos universitarios han señalado su escasa utilización a la hora de diseñar o actualizar las enseñanzas, derivada de su extensión, complejidad y antigüedad.

A modo de ejemplo, las competencias específicas y genéricas que se propusieron en el Libro Blanco de Economía y Empresa para el grado de Administración y Dirección de Empresas se recogen en el cuadro 7.

<sup>4</sup> No todos los libros blancos siguen exactamente la misma clasificación, pero en general, la mayoría divide entre competencias específicas y genéricas.

## 6. ESTUDIOS Y PROYECTOS PARA IDENTIFICAR LAS COMPETENCIAS Y RESULTADOS DE LOS DESAJUTES FORMATIVO-LABORALES

### 6.1. Principales estudios sobre competencias

El interés por la inserción laboral de los titulados universitarios y el desajuste entre la formación recibida en la universidad y las funciones o tareas laborales no es nuevo (García-Montalvo, 2005). Sin embargo, a partir de los años noventa se intensifica, motivado por determinados cambios en el contexto socioeconómico y normativo, entre los que se señalan: el tránsito hacia una sociedad basada en el conocimiento, la inestabilidad del mercado de trabajo y la creación del EEES. Esto ha provocado un incremento de la producción científica relacionada con el empleo universitario. En los últimos años ha ido ganando peso el análisis de la empleabilidad, en detrimento del enfoque más estrecho que analiza únicamente la inserción laboral. En consecuencia, cada vez es más frecuente encontrar estudios de aspectos tales como los «desajustes competenciales», la sobrecualificación, la satisfacción, la promoción interna, etc.

En tanto que la inserción laboral de los egresados ha ido ganando importancia como

**CUADRO 7. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y GENÉRICAS DEL LIBRO BLANCO DE ECONOMÍA Y EMPRESA PARA EL GRADO EN EMPRESA<sup>5</sup>**

Competencias específicas	Competencias genéricas o transversales
Conocimientos técnicos	Idiomas
Organización de empresas	Expresión oral y escrita
Comercialización	Creatividad e innovación
Marketing	Capacidad de comunicación con otros expertos
Contabilidad	Capacidad de trabajar en entornos internacionales
Finanzas	Capacidad crítica y autocrítica
Recursos humanos	Adaptabilidad al cambio
Conocimientos socioeconómicos	Trabajo en equipo
Economía	Trabajo en entornos de presión
Derecho	Gestión del tiempo
Sociología	Valores éticos
Historia	Instrumentales
Conocimientos soporte	
Matemáticas	
Estadística	
Tecnologías de proceso de la información empresarial	

Fuente: Elaboración propia a partir del Libro Blanco de Economía y Empresa, Ariza, (2005) )

un indicador de rendición de cuentas de las universidades (García-Montalvo, 2005), la legislación ha ido incorporando la necesidad de que las universidades recojan información relativa al empleo de sus titulados. Así, las universidades españolas vienen impulsando, especialmente desde los años noventa, diversos estudios y proyectos dedicados a la recogida y al análisis de este tipo de datos. Con este objetivo, se han venido creando también unidades especializadas y permanentes dedicadas al estudio del empleo universitario. La ANECA, en el marco del «Proyecto para establecer un marco de colaboración entre las Universidades y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), con la finalidad de compartir información sobre la inserción laboral de los titulados

universitarios», ha elaborado el «Mapa de Actividades de Empleo», en el que se presentan las actividades para el fomento del empleo y la inserción laboral de los titulados que realizan las universidades. En él se constató la existencia de un gran número de actividades, a saber: colaboración con las empresas, empleo directo, prácticas, programas de movilidad, información para el empleo, programas de orientación laboral, formación para el empleo, autoempleo y creación de empresas, foros de empleo, campañas de información y observatorios o estudios de inserción laboral (ANECA, 2007a). El informe también reflejó que junto a las actividades habituales, frecuentes en la mayoría de las universidades, en los últimos años han venido desarrollándose otras, menos comunes, entre las que destaca, para el objetivo de este artículo, la creación de observatorios de empleo (ANECA, 2007a).

El objetivo general de los observatorios ocupacionales de las universidades es el de «llevar a cabo actividades conducentes a extraer, tratar, analizar y difundir informa-

<sup>5</sup> Distinguen también un tercer grupo denominado Competencias Transferibles, que en el proyecto europeo Tuning se entienden dentro de las competencias específicas. Estas competencias se refieren a las que buscan favorecer la aplicación práctica de los conocimientos teóricos. En otras investigaciones el término transferibles es equivalente a genérico.

ción sobre el seguimiento de la inserción laboral de los egresados universitarios» (ANECA, 2007b: 55). Concretamente, la ANECA especifica que un 73,8% de las universidades analizadas en su estudio realizan algún estudio de inserción laboral de los graduados, de las cuales un 83% dispone de una unidad específica de «observatorio». Un estudio posterior realizado por la Red Universitaria de Asuntos Estudiantiles (RUNAE) –Comisión Sectorial de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE)–, que analiza veintinueve universidades, concluye que un 86,2% de las universidades analizadas realizaban actividades de observatorio, de las cuales un 84% disponían de una unidad específica. Los primeros «estudios de observatorio» desarrollados en las universidades españolas que participaron en el estudio realizado datan de 1995. El ritmo de aparición de nuevos estudios relacionados con el empleo universitario se intensifica a partir del año 2000 y se mantiene en niveles altos en los últimos años, en torno al 13% de media, lo que refleja el interés y la preocupación creciente por este tipo de temas, así como la aparición de nuevos enfoques o planteamientos. El hecho de que estos estudios hayan ido ganando importancia, sin duda, ha contribuido a la creación de unidades específicas independientes. Sin embargo, una gran parte de estas unidades disponen de escaso personal y una débil estructura organizacional<sup>6</sup>. Por otra parte, están integrados o mantienen normalmente alguna relación con los servicios de prácticas y empleo<sup>7</sup> de las universidades, aunque en

ocasiones dependen de otros órganos, por ejemplo, de los Consejos Sociales o las Fundaciones de las universidades (RUNAE, 2010; ANECA, 2007a). Cuando no poseen una unidad específica son estos centros los que realizan estas actividades de seguimiento directamente.

Los estudios que desarrollan los observatorios ocupacionales tienen los siguientes objetivos: analizar los procesos de inserción laboral de los universitarios, el grado de inserción y las características del empleo; conocer la valoración y el grado de satisfacción de los egresados con la formación en conocimientos y competencias recibida en la universidad; conocer la situación laboral, condiciones de contratación y la adecuación entre estudios cursados y trabajo realizado y conocer las necesidades de las empresas públicas y privadas en cuanto a formación y conocimiento y competencias, así como su valoración; y conocer que actividades realizan los estudiantes durante sus estudios y cuáles son sus expectativas profesionales de futuro (ANECA, 2007a). Aunque la mayor parte de los estudios van dedicados al análisis de la inserción laboral y las características del empleo, cada vez es más frecuente que se incorporen análisis de otros aspectos relacionados con la empleabilidad, especialmente con las competencias.

Los estudios desarrollados en las propias universidades permiten a las universidades emprender acciones destinadas a mejorar el empleo y la empleabilidad de sus titulados. Sin embargo, muchos de ellos adolecen de ciertas debilidades –por ejemplo: errores metodológicos a la hora de seleccionar la muestra, análisis centrados excesivamente en la visión subjetiva del estudiante y aproximaciones teóricas a la empleabilidad confusas– y generan información que normalmente no puede compararse con otras universidades, fundamentalmente por diferencias metodológicas. En este sentido, se ha apuntado la necesidad de contar con un observatorio universitario a nivel nacional que utilice una metodología única y permita realizar comparaciones. Cabe destacar, a este respecto, que

<sup>6</sup> Los autores concluyen esto después de haber consultado la mayoría de las páginas web de los observatorios de las universidades españolas, así como de las conversaciones mantenidas con responsables e integrantes de algunos de estos observatorios y expertos universitarios.

<sup>7</sup> Siguiendo el ejemplo de la Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid (ACAP) en el *Estudio sobre los servicios de prácticas y empleo (SPE) de las universidades de la Comunidad de Madrid* realizado en 2006, se utiliza la denominación general de Servicio de Prácticas y Empleo para referirse a este tipo de centros o servicios universitarios encargados de desarrollar actividades relacionadas con el empleo de los titulados universitarios.



la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria está desarrollando, a través de un proyecto financiado por la Obra Social «la Caixa» y en colaboración con la CRUE, un Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios a nivel nacional, que previsiblemente comenzará a generar información en el año 2014.

En el plano internacional, impulsados por la creación del EEES, se han venido desarrollando distintos proyectos con una metodología común que han permitido establecer comparaciones entre países y universidades. Se destacan a continuación dos de estos proyectos: el *Higher Education and Graduate Employment in Europe* (llamado habitualmente proyecto CHEERS - Carrers After Graduation. An European Research Study -) y el proyecto *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Demands on Higher Education in Europe*, denominado REFLEX.

En el proyecto CHEERS participaron nueve universidades y tres institutos de investigación europeos y una universidad japonesa. Fue financiado por la Comisión Europea a través del Programa de Investigación Socioeconómica con Fines Propios (TSER) (García-Montalvo, 2005). El proyecto comenzó en 1997 y se basó en el desarrollo de una encuesta, aplicando una metodología común para todos los países participantes: Alemania, Austria, España, Finlandia, Francia, Italia, Japón, Noruega, Países Bajos, Reino Unido, República Checa y Suecia. Se envió un cuestionario estandarizado a los titulados en el curso 1994/1995, es decir, a los cuatro años de haber finalizado los estudios, pues se consideró que este plazo era el necesario para que pudieran hacer una valoración más efectiva de los estudios que realizaron y de los resultados. Desde el otoño de 1998 a la primavera del año 2000, los diferentes grupos de investigación de cada uno de los países obtuvieron información de unos 37.000 graduados universitarios (aproximadamente 3.000 de cada país participante) referentes a la relación entre educación superior y el empleo (Univer-

sidad de Kassel, 2012). El proyecto fue dirigido y coordinado por el *International Centre for Research on Higher Education of the University of Kassel*, Alemania. En España fue el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE) el responsable de la recogida y el análisis de los datos.

El proyecto ponía especial énfasis en la adquisición y utilización de competencias, así como en las necesidades de empleo de los diferentes países. Para ello, el cuestionario prestaba especial atención a las experiencias de estudio de los titulados y las competencias que habían adquirido, al tipo de empleo y ocupación desempeñada desde la graduación y a los vínculos entre la educación y el trabajo, tal y como se recoge en el cuadro 8.

Finalmente, el proyecto CHEERS supuso el punto de partida, en 2006, para el proyecto REFLEX. Participaron esta vez catorce países de Europa (Alemania, Austria, España, Finlandia, Francia, Italia, Noruega, Países Bajos, Reino Unido, Bélgica, República Checa, Portugal, Suiza, Estonia) y Japón, obteniendo 40.787 encuestas de titulados universitarios en 1999/2000, es decir, con una distancia de cinco años desde la obtención del título. La financiación corrió a cargo del Sexto Programa Marco de la Unión Europea. De la gestión y coordinación del proyecto se encargó el *Research Centre for Education and the Labour Market* de la Universidad de Maastricht. En España, los organismos encargados de la gestión fueron la ANECA y el Centro Superior de Estudios en Gestión de la Educación Superior de la Universidad Politécnica de Valencia (CEGES), que contaron con la colaboración de cuarenta y ocho universidades españolas. Se obtuvieron más de 5.500 encuestas (ANECA y CEGES, 2008a, 2008b, 2008c), a partir de los cuáles se han elaborado minuciosos informes de gran utilidad para estudiantes, titulados y empleadores.

Las competencias ocupaban un lugar destacado en el análisis. El proyecto pretendía dar respuesta, entre otros, a los siguientes



## CUADRO 8. COMPETENCIAS DEL PROYECTO CHEERS

Amplia cultura general
Conocimientos y razonamientos multidisciplinares
Conocimiento teórico en un campo específico
Conocimiento de métodos en un campo específico
Habilidad para el aprendizaje
Adaptabilidad
Habilidad para resolver problemas
Creatividad
Lealtad, honestidad
Capacidad reflexiva sobre su propio trabajo
Pensamiento crítico
Capacidad de análisis
Documentar ideas e información
Planificación, coordinación y organización
Trabajar bajo presión
Administración del tiempo
Capacidad de negociación
Trabajar en equipo
Tolerancia, capacidad de apreciar los diferentes puntos de vista
Capacidad de liderazgo
Firmeza, resolución, persistencia
Asumir responsabilidades, tomar decisiones
Habilidad en comunicación oral
Habilidad en comunicación escrita
Conocimiento de idiomas extranjeros
Conocimientos de informática
Exactitud, atención al detalle
Aplicación de normas y reglamentos
Condición física/psicológica para el puesto de trabajo
Habilidades manuales
Trabajar independientemente
Iniciativa
Poder de concentración
Predisposición a involucrarse personalmente en el trabajo
Comprensión de sistemas sociales, organizativos y técnicos de carácter complejo
Capacidad para tener en consideración los aspectos económicos

Fuente: Elaboración propia a partir de la información recogida en la web oficial de la Universidad de Kassel, responsable del proyecto CHEERS (2008)

interrogantes: ¿qué competencias requieren los graduados en educación para integrarse en la sociedad del conocimiento?; ¿qué papel desempeñan las universidades en el desarrollo de dichas competencias?; ¿cuál es el grado de consecución de las expectativas de los graduados con sus trabajos y de qué forma pueden resolverse los desajustes entre sus expectativas y las características de su trabajo? (ANECA y CEGES, 2008a).

Entre los estudios realizados en nuestro país, destaca la encuesta de inserción laboral AQUICAT, realizada desde 2001 por AQU con el apoyo de los Consejos Sociales de las universidades públicas catalanas. El instrumento utilizado es un cuestionario, que se completa a través de entrevistas telefónicas. La muestra se compone de titulados universitarios que finalizaron sus estudios tres años antes de realizar la encuesta. Se realiza de

CUADRO 9. COMPETENCIAS DEL PROYECTO REFLEX

<b>Relacionadas con el conocimiento</b>
Dominio del área o disciplina
Conocimientos de otras áreas o disciplinas
Capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos
<b>Relacionadas con el pensamiento crítico y la predisposición a las nuevas ideas</b>
Pensamiento analítico
Capacidad para detectar nuevas oportunidades
Capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones
Predisposición para cuestionar ideas propias o ajenas
<b>Relacionadas con el uso del tiempo</b>
Capacidad para usar el tiempo de forma efectiva
Capacidad para rendir bajo presión
<b>Competencias organizativas</b>
Capacidad para negociar de forma eficaz
Capacidad para trabajar en equipo
Capacidad para hacer valer tu autoridad
Capacidad para coordinar actividades
Capacidad para movilizar las capacidades de otros
<b>Competencias comunicativas</b>
Capacidad para hacerse entender
Capacidad para presentar en público productos, ideas
Capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros
Capacidad para utilizar herramientas informáticas
Capacidad para redactar informes o documentos

Fuente: Elaboración propia a partir de los informes del proyecto REFLEX de ANECA y CEGES (2008a, 2008b, 2008c)

forma periódica aproximadamente cada tres años. Entre otros aspectos, el estudio se centra en la situación laboral, la transición al empleo y características del puesto, los factores de contratación, la satisfacción laboral, la satisfacción con la formación relativa y el rendimiento académico, como se muestra en el cuadro 10.

## 6.2. Algunos datos relativos a las competencias de los titulados universitarios

Numerosos estudios han introducido las competencias en sus análisis de la inserción y la trayectoria laboral de los titulados univer-

sitarios, algunos de los cuales se han presentado en el anterior apartado. Aunque existen importantes diferencias entre estos estudios, especialmente en lo relativo a la metodología, la mayoría se han ocupado de alcanzar tres objetivos: identificar las competencias que requieren los empleadores, así como el grado o la importancia relativa de cada una de ellas; detectar el posible desajuste entre el nivel de competencias exigido y el nivel de competencias que poseen los titulados; y calcular la contribución de la formación universitaria a la hora de adquirir dichas competencias.

Esta información contribuye a aproximarse a la empleabilidad de los titulados universitarios y a la participación de la universidad

CUADRO 10. COMPETENCIAS DE LA ENCUESTA DE LA AQU

Documentación
Informática
Formación teórica
Trabajo en equipo
Formación práctica
Pensamiento crítico
Gestión
Comunicación escrita
Solución de problemas
Comunicación oral
Toma de decisiones
Creatividad
Liderazgo
Idiomas

Fuente: Elaboración propia a partir de la cuarta encuesta de inserción laboral de AQU (2013)

en este proceso. Sin embargo, la empleabilidad, como se ha visto, depende de factores relacionados con el contexto socioeconómico y las circunstancias personales, de forma que no es posible establecer una relación directa entre una apropiada preparación en las competencias que se requieren en el mercado laboral y una adecuada trayectoria laboral. No obstante, se espera que sea más favorable cuanto mejor sea el ajuste entre las competencias que requieren y las que se demandan. Por otra parte, independientemente de este resultado laboral, cuanto menor sea esa distancia, los titulados desarrollarán mejor las funciones asignadas a su puesto, lo que probablemente se refleje en la productividad del individuo y la competitividad de la empresa.

Con el objetivo de ofrecer algunos datos en relación con estos aspectos, se presentan a continuación los siguientes gráficos contruidos a partir de la información del proyecto REFLEX<sup>8</sup>. Ha de señalarse que estos datos no son indicativos de la utilidad de los cam-

bios normativos de los planes de estudio comentados, ya que se trata de titulados en los estudios no adaptados al EEES.

En general, las competencias más demandadas en el mercado laboral son las relacionadas con el uso del tiempo, mientras que las menos demandadas son las competencias comunicativas. Entre estos dos grupos se encuentran, de mayor a menor nivel de importancia, las competencias organizativas, las competencias relacionadas con el conocimiento y las competencias relacionadas con el pensamiento crítico y la predisposición a las nuevas ideas (Gráfico 1). Si se atiende a las competencias concretas dentro de cada uno de estos conjuntos destaca el bajo nivel que los empleadores demandan en la competencia «capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros», que apunta a una baja internacionalización de las empresas en las que trabajan los titulados españoles.

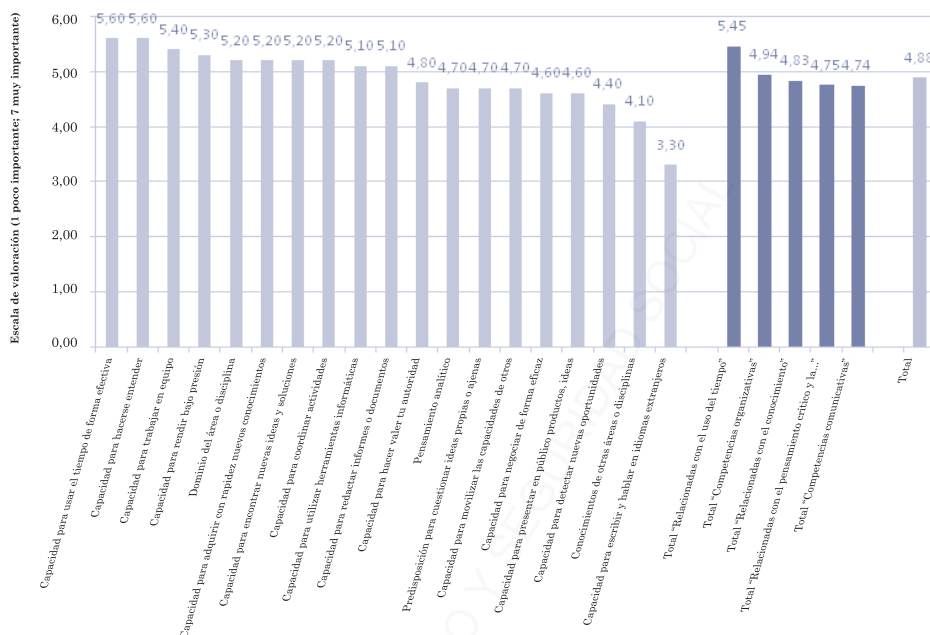
Las competencias que, en mayor medida, poseen los titulados son las relacionadas con el uso del tiempo; y las que poseen en menor medida son las competencias comunicativas. Por tanto, la posición relativa para estos dos grupos de competencias es la misma en relación a los requisitos de los empleadores que en relación a las que poseen los titulados. Sin embargo, los titulados aseguran poseer más competencias relacionadas con el conocimiento que competencias organizativas, aunque la diferencia es muy pequeña (Gráfico 2). La competencia relacionada con la capacidad para trabajar en equipo destaca entre las que más poseen los titulados, mientras que la relacionada con los idiomas extranjeros es la competencia que menos poseen (Gráfico 2).

fidedignas y recientes que registren la información que se presenta de forma más actualizada. En el proyecto REFLEX se preguntaba a los titulados españoles por el nivel de competencias que requería su puesto de trabajo, el nivel que ellos poseían y la contribución de la universidad. Para el resto de titulados europeos no se incluyó esta última cuestión. La valoración de cada uno de estos aspectos la hicieron los titulados a través de una escala que iba de 1 (poco importante) a 7 (muy importante). Los gráficos que se presentan mantienen esta numeración.

<sup>8</sup> A pesar de la relativa antigüedad del proyecto REFLEX, a nivel nacional no existen fuentes de datos

## GRÁFICO 1. COMPETENCIAS REQUERIDAS POR LAS EMPRESAS DE LOS TITULADOS ESPAÑOLES

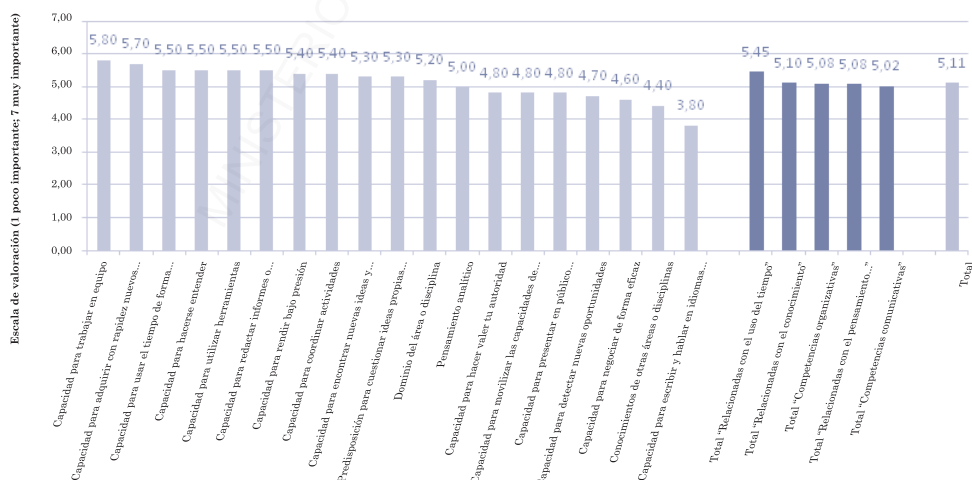
Grado de competencias requerido por las empresas donde trabajan los titulados españoles



Fuente: Elaboración propia a partir de los informes del proyecto REFLEX de ANECA y CEGES (2008a, 2008b, 2008c)

## GRÁFICO 2. COMPETENCIAS QUE POSEEN LOS TITULADOS ESPAÑOLES

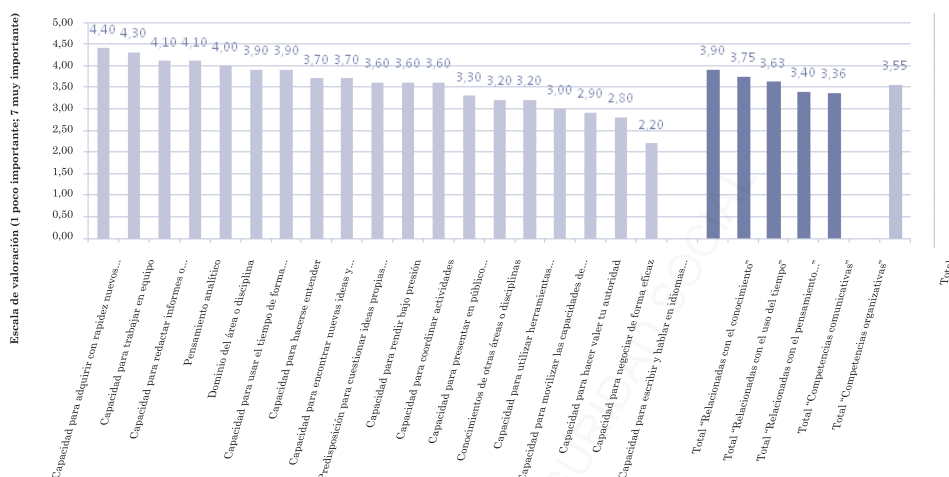
Grado de competencias que poseen los titulados españoles



Fuente: Elaboración propia a partir de los informes del proyecto REFLEX de ANECA y CEGES (2008a, 2008b, 2008c)

### GRÁFICO 3. CONTRIBUCIÓN DE LAS UNIVERSIDADES A LAS COMPETENCIAS QUE POSEEN LOS TITULADOS ESPAÑOLES

Grado en el que la universidad contribuyó a las competencias que poseen los titulados



Fuente: Elaboración propia a partir de los informes del proyecto REFLEX de ANECA y CEGES (2008a, 2008b, 2008c)

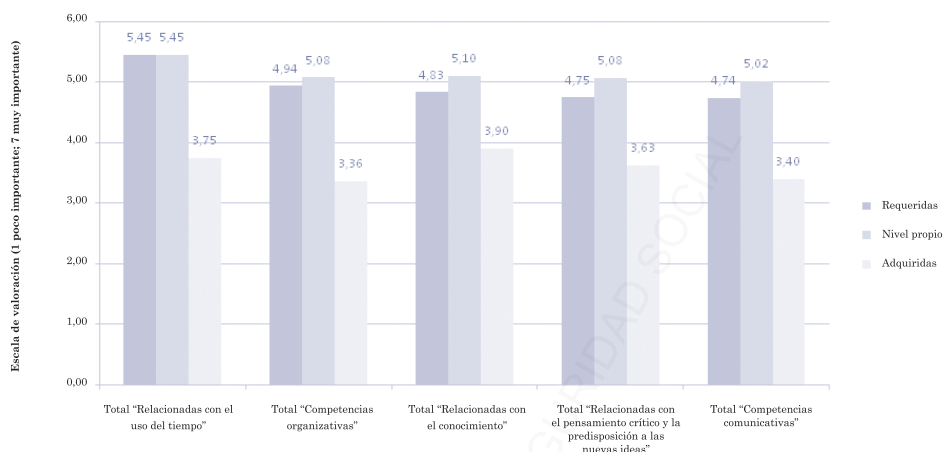
El mayor desarrollo de las competencias relacionadas con el conocimiento parece estar relacionado con la contribución de la formación universitaria (gráficos 3 y 4). Este conjunto de competencias es el que la universidad más ha potenciado en sus titulados, mientras que son las competencias organizativas las que ha propiciado menos. Entre estos dos grupos se sitúan, de mayor a menor grado de contribución de la universidad, las competencias relacionadas con el uso del tiempo, las competencias relacionadas con el pensamiento crítico y la predisposición a las nuevas ideas y las competencias comunicativas. La competencia en la que menos parece contribuir la universidad es la relacionada con los idiomas extranjeros, que cómo se observa, no sólo es la que menos poseen los titulados, sino también la menos requerida por las empresas.

Los titulados españoles tenían, en el momento en el que se realizó la encuesta, un nivel de competencias, en general, superior al requerido por las empresas en las que trabajaban en ese mismo periodo; aunque este desajuste no es demasiado alto (gráficos 4 y 5). Las competencias relacionadas con el uso del

tiempo y las competencias comunicativas son las que más destacan en este sentido y, concretamente, la capacidad para hablar en idiomas extranjeros y la predisposición para cuestionar ideas. Llama la atención nuevamente que, a pesar del bajo nivel de idiomas que poseen los titulados, los requisitos de las empresas son aún menores, lo que apunta a una falta de internacionalización de las empresas en las que finalmente acaban trabajando los titulados españoles. El nivel de competencias que tienen los titulados es el mismo que el que se requiere en el trabajo en las siguientes competencias: «capacidad para hacer valer tu autoridad», «capacidad para negociar de forma eficaz» y «dominio del área o disciplina». Las competencias donde el nivel requerido es superior al que tienen los titulados son: «capacidad para hacerse entender» y «capacidad para usar el tiempo de forma efectiva». Esta última es, precisamente, la competencia más requerida por los empleadores. No obstante, como se ha comentado, las diferencias son, en cualquiera de los casos, prácticamente insignificantes y, por tanto, es posible afirmar que no existe un desajuste competencial importante (Gráfico 5).

#### GRÁFICO 4. COMPARACIÓN DE LOS NIVELES DE COMPETENCIAS PARA LOS TITULADOS ESPAÑOLES

Comparativa entre el grado de competencias requerido, el que poseen los titulados y la contribución de la universidad



Fuente: Elaboración propia a partir de los informes del proyecto REFLEX de ANECA y CEGES (2008a, 2008b, 2008c)

Sin embargo, la contribución de la universidad en las competencias que poseen los titulados es menor que las competencias que requieren las empresas (Gráfico 5). Es decir, que si el titulado sólo contara con la universidad para adquirir esas competencias, la formación sería insuficiente para atender a los requisitos laborales. Concretamente, se correspondería con el 72,74% del nivel de competencias que se necesitan (Gráfico 6). La universidad cubriría, en este supuesto, un 80,69% de las competencias relacionadas con el conocimiento, un 76,32% de las competencias relacionadas con el pensamiento crítico y la predisposición a las nuevas ideas, un 71,73% de las competencias comunicativas, un 68,81% de las competencias relacionadas con el uso del tiempo y un 68,02% de las competencias organizativas (Gráfico 6).

El mayor desajuste en este sentido se encuentra en la competencia «capacidad para hacer valer tu autoridad», «capacidad para negociar de forma eficaz», «capacidad para utilizar herramientas informáticas» y «capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros». En las dos primeras los titulados logran «corregir» el desajuste al 100% y en las dos segundas el nivel que finalmente alcanzan supera el que realmente necesitan en sus trabajos (gráficos 5 y 6). En general, la universidad otorga al titulado un 69,59% del nivel de competencias que posee. Este porcentaje es mayor en las competencias relacionadas con el conocimiento y menor en las competencias organizativas (Gráfico 7).

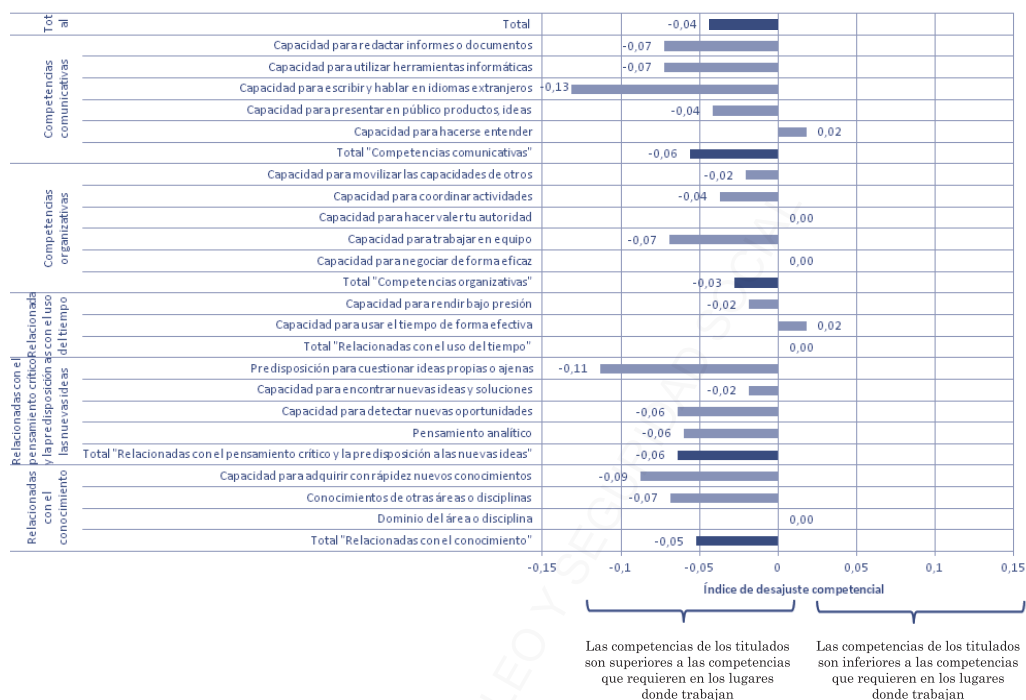


**GRÁFICO 5. DESAJUSTES COMPETENCIALES PARA LOS TITULADOS ESPAÑOLES**  
Índice de desajuste competencial entre las competencias requeridas y la contribución de la universidad para los titulados españoles



La contribución de la universidad  
es inferior a los requerimientos  
laborales

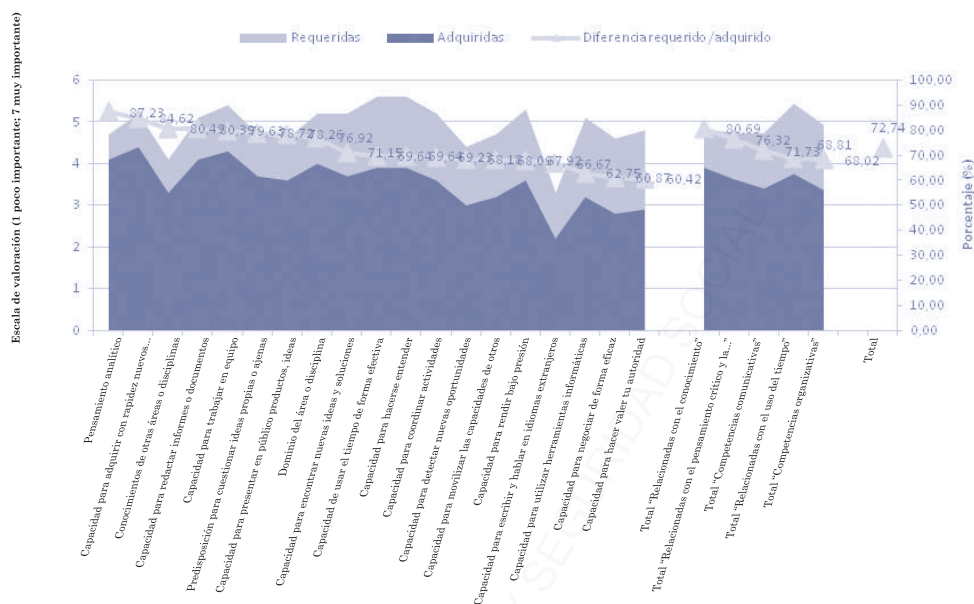
### Índice de desajuste competencial entre las competencias requeridas y las competencias que poseen los titulados españoles



\*En el proyecto REFLEX se define el "índice de déficit competencial" como la diferencia entre las competencias requeridas menos las competencias adquiridas en la universidad dividida por las competencias requeridas. En este artículo se ha preferido hablar de índice de desajuste competencial, teniendo en cuenta que en la mayoría de los casos los titulados poseen más nivel de competencias del requerido. Para que el índice se moviera entre -1 y +1, en los casos en los que las competencias de los titulados son mayores que las requeridas en el índice se calcula de una forma distinta: competencias de los titulados menos

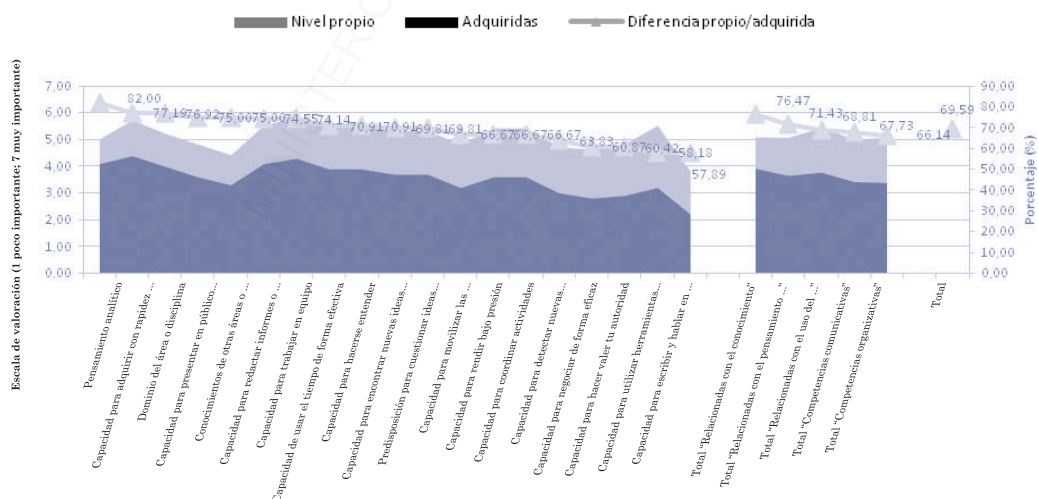
Fuente: Elaboración propia a partir de los informes del proyecto REFLEX de ANECA y CEGES (2008a, 2008b, 2008c)

GRÁFICO 6. PARTICIPACIÓN DE LA UNIVERSIDAD EN LAS COMPETENCIAS REQUERIDAS PARA LOS TITULADOS ESPAÑOLES



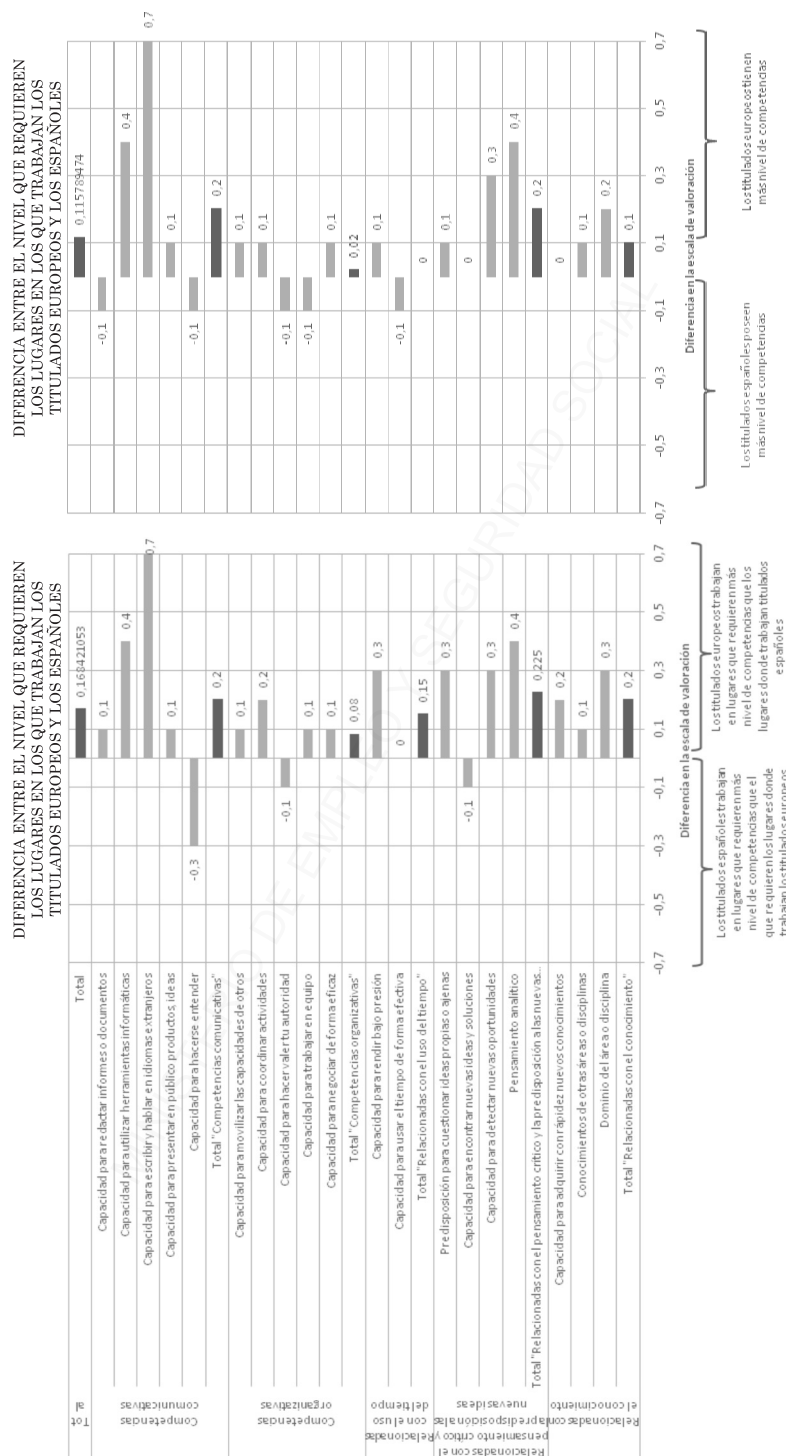
Fuente: Elaboración propia a partir de los informes del proyecto REFLEX de ANECA y CEGES (2008a, 2008b, 2008c)

GRÁFICO 7. CONTRIBUCIÓN DE LA UNIVERSIDAD EN LAS COMPETENCIAS QUE POSEEN LOS TITULADOS ESPAÑOLES



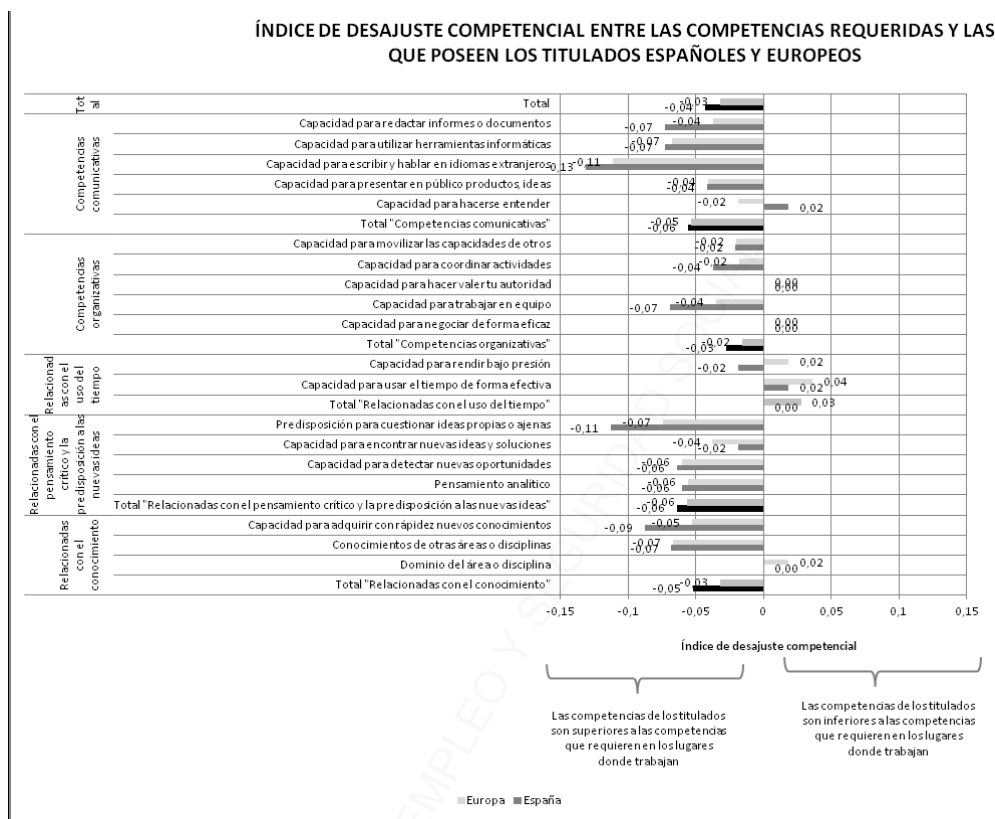
Fuente: Elaboración propia a partir de los informes del proyecto REFLEX de ANECA y CEGES (2008a, 2008b, 2008c)

GRÁFICO 8. COMPETENCIAS REQUERIDAS Y POSEÍDAS POR LOS TITULADOS EN ESPAÑA Y EN EUROPA



Fuente: Elaboración propia a partir de los informes del proyecto REFLEX de ANECA y CEGES (2008a, 2008b, 2008c)

GRÁFICO 9. DESAJUSTES COMPETENCIALES EN EUROPA Y EN ESPAÑA



Fuente: Elaboración propia a partir de los informes del proyecto REFLEX de ANECA y CEGES (2008a, 2008b, 2008c)

El desajuste entre el nivel competencial que poseen los titulados y el que requieren las empresas es ligeramente superior en España que en Europa, aunque esta diferencia en la mayoría de los casos se debe a que los titulados poseen más nivel del requerido (Gráfico 9). A pesar de esto, las empresas en las que trabajan los titulados europeos y el nivel de las competencias que éstos poseen, es superior en Europa que en España, cuestión que está relacionada con la estructura productiva de los países incluidos en el estudio.

## 7. CONSIDERACIONES FINALES

Como se ha revisado, la utilización del concepto de empleabilidad es cada vez más frecuente en el mercado laboral e incluso en el sistema educativo universitario español. Sin embargo, en muchas ocasiones se maneja una definición que podría calificarse como intuitiva, que puede distorsionar la comprensión del fenómeno y, en última instancia, conducir a la aplicación de políticas públicas poco adecuadas para la situación socioeconómica de nuestro país y del mercado laboral. Este hecho puede estar relacionado con la relativa

juventud del concepto y con la falta de un consenso absoluto sobre sus dimensiones o los factores que lo componen. Aunque el uso del término empleabilidad no es nuevo, la interpretación actual es relativamente reciente; y, consecuentemente, aunque la producción científica relacionada con este concepto se ha incrementado notoriamente en los últimos años, en la literatura se mantiene cierto debate en torno a las variables que integran y determinan la empleabilidad como se ha examinado a lo largo del artículo.

Como se ha remarcado, el concepto de empleo y el de empleabilidad muestran dimensiones muy diferentes. De forma amplia, la empleabilidad es entendida como la capacidad de obtener y mantener un empleo adecuado y satisfactorio, aunque se trata como se ha revisado de un concepto multidimensional. No obstante, la relación empleabilidad y empleo está influida por un gran número de factores, que se pueden sintetizar en cuatro grupos: competencias individuales, circunstancias personales y familiares, contexto socioeconómico y marco institucional y normativo.

A nuestro modo de ver, la empleabilidad, en tanto que mejora las posibilidades del individuo de obtener y mantener un empleo, supone un mecanismo de protección ante la inestabilidad y la competitividad laborales. El individuo más «empleable» se mantendrá atractivo para el mercado de trabajo, lo que incrementará las posibilidades de que mantenga su trabajo o de que obtenga uno nuevo si fuera necesario en el nuevo y cambiante escenario del mercado de trabajo. De esta forma, la trayectoria laboral pasa a depender más del propio individuo y menos de la empresa, alterándose el tradicional «contrato social» entre ambos.

Por otra parte, en algunos países –por ejemplo, en el Reino Unido– se están ampliando las políticas públicas destinadas a fomentar la empleabilidad en detrimento de las políticas para favorecer el empleo. El

resultado final de tales políticas aplicadas al mercado español, como defendemos, dependerá en gran medida de la definición de empleabilidad que se adopte y de los factores que se tengan en cuenta. No obstante, la promoción de las competencias por sí sola, aunque sin duda contribuirá a que los ciudadanos realicen mejor las tareas que los empleadores demandan, y por ende, a incrementar la productividad de las empresas y a favorecer el desarrollo económico, no garantiza que se alcancen los objetivos de pleno empleo o de estabilidad laboral. Por tanto, es importante que las políticas públicas actúen en dos direcciones: por un lado, promover que la población adquiera las competencias necesarias para hacer frente a las demandas sociales y laborales y, por otro, actuar en el resto de factores de la empleabilidad para eliminar las barreras que dificultan el acceso al empleo e incentivar la contratación y la creación de puestos de trabajo, especialmente de aquellos con mayor cualificación.

De todas formas, parece imprescindible que los ciudadanos posean unas competencias que no sólo incrementen sus probabilidades de tener una adecuada trayectoria laboral, sino que les faciliten la realización de las funciones que el nuevo contexto del mercado laboral demanda. En este sentido, el auge de la sociedad del conocimiento ha modificado sustancialmente las necesidades de los demandantes de empleo y cada vez es más importante que los trabajadores sean «flexibles». Como se ha visto, bajo este adjetivo se puede identificar al individuo que cumple al menos con las siguientes características: dispone de unos conocimientos y habilidades en diversas disciplinas o sectores de actividad; domina los idiomas más importantes a nivel internacional y posee unas destrezas avanzadas en herramientas y aplicaciones informáticas; se forma y aprende a lo largo de su vida y es capaz de adaptarse a nuevas situaciones; y posee una actitud y unos atributos personales en sintonía con los valores sociales.



Asimismo, la empleabilidad ha ocupado un lugar destacado como objetivo de política económica y educativa en el EEES. Este concepto recoge dos preocupaciones básicas para las universidades, más aún en el momento actual, que son la inserción laboral de sus titulados y los desajustes formativos y laborales, relacionados con la adecuación de los métodos pedagógicos utilizados. Como se ha destacado, el proceso de construcción del EEES ha situado la empleabilidad entre sus objetivos prioritarios, considerándola un elemento fundamental para favorecer el empleo y para avanzar a una sociedad más competitiva basada en el conocimiento. Como se ha revisado, se han impulsado y promovido una serie de medidas, siendo la fundamental la promoción de las competencias requeridas en el mercado de trabajo. Las competencias se han situado como eje central del modelo de enseñanza-aprendizaje que se ha planteado en el EEES; definiendo y midiendo las cualificaciones para cada ciclo en los que se estructuran las enseñanzas en términos de competencias. En consecuencia, los países del EEES, entre ellos España, han introducido importantes modificaciones en sus planes de estudio para que éstos sean coherentes con las competencias que han de proveerse a los titulados y se favorezca su adquisición a lo largo de su trayectoria educativa.

Además, la ANECA recomienda que la definición de competencias se realice teniendo en cuenta las necesidades del mercado laboral. Como el mercado laboral está en permanente evolución, es necesario un estudio sistemático del entorno productivo y una mayor flexibilidad a la hora de introducir modificaciones en los planes de estudio. En este sentido, es cada vez más frecuente que los observatorios ocupacionales de las universidades incorporen en sus análisis las competencias. Por otra parte, también se han desarrollado estudios de empleabilidad a nivel nacional y especialmente, a nivel europeo; aunque la mayor parte de los cuales no han tenido continuidad o no recogen todo el terri-

torio español. En diversos foros se ha apuntado la necesidad de contar con un observatorio de empleabilidad y empleo a nivel nacional; cuestión que, como se ha comentado, está actualmente desarrollando la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria.

Hasta la fecha, los estudios de empleabilidad universitaria se han centrado normalmente en la inserción y la trayectoria laboral de los titulados, en las características del empleo, en las condiciones del puesto de trabajo, en la satisfacción y en las competencias. En relación a las competencias, como se ha estudiado, normalmente se han perseguido tres objetivos fundamentales: identificar las competencias que requieren los empleadores, así como el grado o la importancia relativa de cada una de ellas; detectar el posible desajuste entre el nivel de competencias exigido y el nivel de competencias que poseen los titulados; y calcular la contribución de la formación universitaria a la hora de adquirir dichas competencias. El hecho de que habitualmente no se incorporen otros factores de empleabilidad está relacionado probablemente con que los estudios tienen la finalidad de servir de guía para la aplicación de políticas universitarias y de orientar los planes de estudio, sin tener como pretensión superar las dificultades de abordar otros fenómenos sociales y laborales más complejos. Sin embargo, ha de tenerse en cuenta que no existe una relación causal exacta entre el nivel de competencias y los resultados laborales. Entre otros aspectos, como se ha señalado, esto depende de la estructura productiva de cada economía. De hecho, el proyecto REFLEX concluye que el nivel de competencias de los titulados españoles era, en general, bastante superior al nivel de competencias que se requería en las empresas en las que trabajan. Por otro lado, el proyecto también mostraba que la contribución de la universidad es insuficiente para alcanzar el nivel competencial que se requiere en el empleo. No obstante, no hay un acuerdo claro en relación al papel que ha de

desempeñar la universidad en este sentido y algunos autores señalan que la universidad no debe ofrecer necesariamente todas las competencias que se demandan en el mercado de trabajo, aunque sí, a nuestro modo de ver, debe prestar mayor atención a las competencias relacionadas con la empleabilidad.

Aún es pronto para evaluar el impacto de ciertos cambios experimentados en el modelo educativo español, no sólo porque aún no hay estudios de egresados universitarios de las nuevas titulaciones, sino porque muchas de las reformas planteadas en nuestro país, todavía no se han consolidado. En nuestra opinión, a tenor de los cambios socioeconómicos y normativos que se están produciendo de forma acelerada, la empleabilidad adquirirá aún mayor importancia en nuestra sociedad en los próximos años. Es importante, por tanto, seguir investigando a nivel teórico en el concepto de empleabilidad, pero aún lo es más plantear alternativas para su medición, así como para evaluar el impacto de las medidas que se están desarrollando para fomentarla.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALBERT, C. y MALLORQUÍ, N. (2011) Desajuste educativo en el mercado de trabajo, un futuro próximo. En Caparros, A. (Ed.), *Investigaciones de Economía de la Educación* (1ª ed., Vol. 6, 666-676). Madrid: Asociación de Economía de la Educación. Obtenido de <http://repec.economicsofeducation.com/2011malaga/06-41.pdf>
- ANECA, Unidad de Estudios (2007a). *Mapa de actividades de empleo realizadas por las universidades*. Obtenido de: [http://www.aneca.es/var/media/158218/estu\\_oil\\_fase3\\_mapaactividades.pdf](http://www.aneca.es/var/media/158218/estu_oil_fase3_mapaactividades.pdf)
- ANECA, Unidad de Estudios (2007b). *Criterios e indicadores de calidad para la autoevaluación de las actividades de empleo que gestionan las universidades*. Recuperado de: [http://www.aneca.es/var/media/158226/estu\\_oil\\_fase3b\\_criteriosindicadores.pdf](http://www.aneca.es/var/media/158226/estu_oil_fase3b_criteriosindicadores.pdf)
- ANECA, Unidad de Evaluación de Enseñanzas e Instituciones (2012a). *Guía de apoyo para la elaboración de la MEMORIA DE VERIFICACIÓN DE LOS TÍTULOS OFICIALES UNIVERSITARIOS (Grado y Máster)*. Obtenido de [http://www.aneca.es/content/download/12155/136031/file/verifica\\_guia\\_v04\\_120116.pdf](http://www.aneca.es/content/download/12155/136031/file/verifica_guia_v04_120116.pdf)
- ANECA, Unidad de Evaluación de Enseñanzas e Instituciones (2012b). *Guía de apoyo: evaluación para la verificación de enseñanzas oficiales de doctorado*. Obtenido de [http://www.aneca.es/content/download/12064/135562/file/verifica\\_doct\\_guia\\_v04\\_130325.pdf](http://www.aneca.es/content/download/12064/135562/file/verifica_doct_guia_v04_130325.pdf)
- ANECA. Verifica. Consultado el 30 de abril de 2013 en <http://www.aneca.es/Programas/VERIFICA>
- ANECA y CEGES (2008a). *Informe graduados. Titulados universitarios y mercado laboral, Proyecto REFLEX*.
- (2008b). *Informe empleadores. Titulados universitarios y mercado laboral, Proyecto REFLEX*.
- (2008c). *Informe estudiantes. Titulados universitarios y mercado laboral, Proyecto REFLEX*.
- ARIZA, L. R. (Coord.) (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Economía y Empresa*. ANECA. Obtenido en [http://www.aneca.es/var/media/150292/libroblanco\\_economia\\_def.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150292/libroblanco_economia_def.pdf)
- AQU. Resultats de la 4a enquesta d'inserció laboral de la població titulada de les universitats catalanes. Consultado el 30 de abril de 2013 en [http://www.aqu.cat/uploads/insercio\\_laboral/enquesta2011/grafics\\_titulacio.html](http://www.aqu.cat/uploads/insercio_laboral/enquesta2011/grafics_titulacio.html)
- AROCENA, P., NÚÑEZ, I., y VILLANUEVA, M. (2007) The Effect of Enhancing Workers' Employability on Small and Medium Enterprises: Evidence from Spain. *Small Business Economics*, 29 (1), 191-201.
- BARRIO (2005). Fundamento teórico de las competencias transversales. *Capital Humano*, 188, 20-25.
- BARUCH, Y. (2001). Employability: A Substitute for Loyalty). *Human Resource Development International*, 4 (4), 543-566.
- BRENNAN, J., JOHNSTON, B., LITTLE, B., SHAH, T. y WOODLEY, A. (2001). *The employment of UK graduates: comparison with Europe and Japan*. A Report to the HEFCE by the Centre for Higher

- Education Research and Information. London: Open University.
- BUNK, G. (1994). Teaching competente in inicial and continuing vocational training in the Federal Republic of Germany. *Vocational Training European Journal*, 1, 8-14.
- COMISIÓN EUROPEA (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación: Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. (COM (95) 590). Obtenido en <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:ES:PDF>
- (1997). *Por una Europa del conocimiento*. (COM (97) 563). Obtenido en <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1997:0563:FIN:ES:PDF>
- (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. (COM (2003) 58). Obtenido en [http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/7.\\_El\\_papel\\_de\\_las\\_universidades.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/7._El_papel_de_las_universidades.pdf)
- Conferencia de ministros europeos responsables de educación superior (1998, mayo). *Declaración de La Sorbona*. Comunicado de la conferencia celebrada en La Sorbona. Obtenido de [http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/1.\\_Declaracion\\_de\\_la\\_Sorbona.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/1._Declaracion_de_la_Sorbona.pdf)
- Conferencia de ministros europeos responsables de educación superior (1999, mayo). *El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*. Comunicado de la conferencia celebrada en Bolonia. Obtenido de [http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/2.\\_Declaracion\\_de\\_Bolonia.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/2._Declaracion_de_Bolonia.pdf)
- Conferencia de ministros europeos responsables de educación superior (2003, septiembre). *Educación Superior Europea*. Comunicado de la conferencia celebrada en Berlín. Obtenido de [http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/4.\\_Comunicado\\_de\\_Berlin.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/4._Comunicado_de_Berlin.pdf)
- Conferencia de ministros europeos responsables de educación superior (2001, mayo). *Hacia el Área de la Educación Superior Europea*. Comunicado de la conferencia celebrada en Praga. Obtenido de [http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/3.\\_Comunicado\\_de\\_Praga.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/3._Comunicado_de_Praga.pdf)
- Conferencia de ministros europeos responsables de educación superior (2005, mayo). *El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas*. Comunicado de la Conferencia celebrada en Bergen. Obtenido de [http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/6.\\_Comunicado\\_de\\_Bergen.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/6._Comunicado_de_Bergen.pdf)
- Conferencia de ministros europeos responsables de educación superior (2007, mayo). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. Comunicado de la conferencia celebrada en Londres. Obtenido de [http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado\\_de\\_Londres\\_2007.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado_de_Londres_2007.pdf)
- Conferencia de ministros europeos responsables de educación superior (2009, abril). *El proceso de Bolonia 2020. El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década*. Comunicado de la conferencia celebrada en Lovaina. Obtenido de [http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado\\_Lovaina\\_Ministerio\\_es.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado_Lovaina_Ministerio_es.pdf)
- DE GRIP, A., VAN LOO, J. y SANDERS, J. (2004). The Industry Employability Index: taking account of supply and demand characteristics. *International Labour Review* 143 (3), 211-35.
- DELGADO, A. M<sup>a</sup> (Coord) (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Programa de estudios y análisis. Madrid: Dirección General de Universidades, MEC.
- EHEA. Employability. Consultado el 30 de abril de 2013 en <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=16>
- FORRIER, A., SELS, L. (2003). The Concept Employability: A Complex Mosaic. *Internacional Journal of Human Resources Development and Management*, 3 (2), 102-124.
- GAMBOA, J. P., GRACIA, F.J., RIPOLL, P. y PEIRÓ, J. M. (2007). *La empleabilidad y la iniciativa personal como antecedentes de la satisfacción laboral*. Documento de Trabajo, IVIE. Recuperado de: <http://www.ivie.es/downloads/docs/wpa-sec/wpasec-2007-01.pdf>
- GARAVAN, T. N. (1999). Employability, the Emerging New Deal?. *Journal of European Industrial Training*, 23 (1), 4-8.

- GARCÍA-MONTALVO, J. (2005). La inserció laborals dels graduats universitaris. La qüestió de la sobrequalificació i el desajust formatiu. *Nota d'Economia*, 81, 99-119.
- GONZÁLEZ y WAGENAAR (Ed.) (2006). *Tuning Educational Structures in Europe II. La contribución de las universidades al proceso Bolonia*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- HALL, D.T. (2004). The Protean Career: A Quarter-Century Journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65 (1), 1-13.
- HEIJKE, H. MENG, C., y RAMAEKERS, G. (2003). An Investigation into the role of Human Capital Competences and their pay-off. *International Journal of Manpower*, 24 (7), 750-773.
- HILLAGE, J., & POLLARD, E. (1998). Employability: Developing a framework for policy analysis. *Research Brief*, 85.
- KNIGHT, P. T. (2001). Employability and quality. *Quality in Higher Education*, 7(2), 93-95.
- MANJÓN y LÓPEZ (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46/9.
- MARTÍNEZ, A. y RENTARÍA, E. (2006). Estrategias de aprendizaje para la empleabilidad en el mercado de trabajo de profesionales recién egresados. *Universitas Psychologica*. 6 (1). 89-103. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/647/64760110.pdf>
- MCGRATH, S. (2009). *What is employability?* UNESCO Centre for Comparative Education Research, School of Education, University of Nottingham, United Kingdom.
- MCQUAID, W., y LINDSAY, C. (2005). The concept of employability. *Urban Studies*, 42 (2), 197-219.
- MORA (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 13-37.
- PINTO, L. (1999). Currículo por competencias: Desafío educativo. *Revista Tarea*, 43, 10-17.
- RAHONA, M. y PÉREZ-ESPARRELLS, C. (2011). «Higher education, Bologna Process and New Demands of Flexible Workers in European Countries», Chapter 10, in *Higher Education* (Ed.) Poulsen, M.E. Ed. Nova Science Publishers, Inc.
- REACU (2011). *Protocolo de evaluación para la verificación de títulos universitarios oficiales (Grado y Máster)* Obtenido de [http://www.ane-ca.es/content/download/12387/153627/file/verifica\\_protocolo\\_gradomaster\\_110207.pdf](http://www.ane-ca.es/content/download/12387/153627/file/verifica_protocolo_gradomaster_110207.pdf)
- RICHARDSON, S. (2006). What Is a Skill Shortage?. National Institute of Labour Studies, Flinders University, Adelaide.
- RIESCO (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-105.
- RODRÍGUEZ, S. (Dir.) (2003). *Educació superior i treball a Catalunya. Estudi de la inserció laboral dels graduats de les universitats públiques catalanes*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Obtenido de [http://www.aqu.cat/doc/doc\\_35744743\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_35744743_1.pdf)
- RUNAE, Subgrupo de trabajo 4. Observatorios de Empleo Universitario (2010). *La actividad de los observatorios de empleo en las universidades españolas*.
- SHERER, M. y EADIE, R. (1987). Employability Skills: Key to Success. *Thrust*, 17 (2), 16-17.
- SILLA, I., GRACIA, F.J., y PEIRÓ, J.M. (2005). Job Insecurity and Health – Related Outcomes among Different Types of Temporary Workers. *Economic and Industrial Democracy*, 26, 89 – 117.
- SMERTHERHAM, C. (2006). First among equals? evidence on the contemporary relationship between educational credentials and the occupational structure. *Journal of Education and Work*, 19 (1), 29-45.
- THIJSEN, J. (2000). Employability in het brandpunt. Aanzet tot verheldering van een diffuus fenomeen. *Tijdschrift HRM*, 1, 7-34.
- UNIVERSITÄT KASSEL. *Carrers after graduation – An european research study (CHEERS)* Consultado el 3 de septiembre de 2012 en <http://www.uni-kassel.de/incher/cheers/>
- VAN DER HEIJDEN, B. (2002). Prerequisites to guarantee life-long employability. *Personnel Review*, 31, 44-61.
- VILLA, A. y POBLETE, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta par a la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- VUKASOVIC (2004). Employability in the context of the Bologna Process. Final Report. *Bologna seminar Employability and its links to the objectives of the Bologna Process*.
- WEINBERG, P. D. (2004). *Formación profesional, empleo y empleabilidad*. Foro mundial de educación, Porto Alegre.

**RESUMEN** El objetivo de este artículo es analizar el papel que las competencias han desempeñado en el EEES como instrumento para fomentar la empleabilidad de los titulados en la sociedad del conocimiento. Por un lado, se analiza el proceso a través del cual las universidades asumen la responsabilidad principal de fomentar las competencias para favorecer la empleabilidad de sus titulados, prestando especial atención a los cambios normativos en las enseñanzas universitarias que se han tenido lugar en nuestro país. Por otro lado, se presentan algunos de los estudios y proyectos nacionales e internacionales más importantes que se han llevado a cabo para identificar las competencias que los empleadores requieren y para detectar los desajustes entre la formación recibida en la universidad y las necesidades laborales, con un análisis de los principales resultados para el caso español.

**Palabras clave:** empleabilidad, competencias, universidades españolas, EEES, sociedad del conocimiento.

**ABSTRACT** The purpose of this article is to analyse the role that skills have played in the European Higher Education Area (EHEA) as a tool to foster the employability of graduates within the knowledge society. On the one hand, the process by which Spanish universities take the main responsibility for fostering skills and facilitating the employability of their graduates is analysed, focusing on policy changes affecting university education which have taken place in Spain. On the other hand, a presentation is made of some of the most important national and international papers and projects which have been carried out to identify the skills required by employers, as well as to detect mismatches between the training received at university and labour needs, together with an analysis of the main results for the Spanish case.

**Key words:** employability, skills, Spanish universities, European Higher Education Area (EHEA), knowledge society.